

CEDEFOP

Nr. 10 Januar – April 1997/I

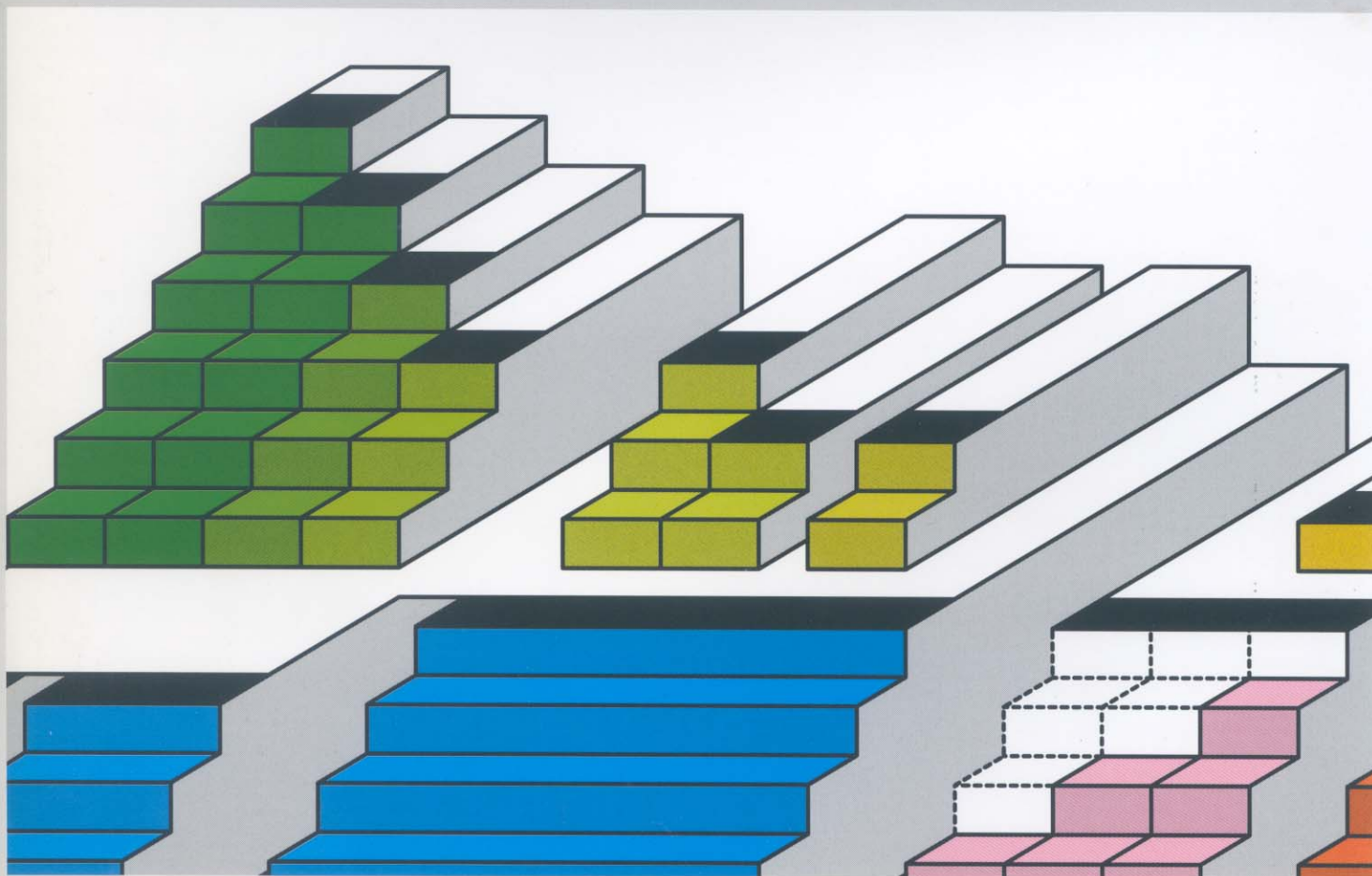
ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Hochschulwesen





Hochschulbildung und Berufsbildung in Europa

Warum kümmert sich, so werden sich viele Leser fragen, eine Zeitschrift mit dem Namen 'Berufsbildung' um das Hochschulstudium und Hochschulabsolventen? Wildern wir nicht in einem Jagdgebiet, das andere gepachtet haben? Was haben Hochschulen mit der Berufsbildung zu tun? Die nächstliegende Antwort ist einfach empirisch: Die Öffentlichkeit, die Politik und interessierte Bildungswillige behandeln Hochschulen in vielen Ländern, mit zunehmender Tendenz, als Einrichtungen der Ausbildung auf einen Beruf hin, mit relativ klaren Tätigkeitsmerkmalen, Erwerbs- und Entfaltungschancen. Die Alternative wäre lediglich, Hochschulen als Parkplätze für unbeschäftigte Jugendliche zu konzipieren. Die Vorstellung, Hochschulbildung habe dem Ideal der '*liberal education*', '*for life and work*', in 'akademischer Freiheit' zu entsprechen, oder wie in europäischen Sprachen derartige Vorstellungen auch immer ausgedrückt werden, diese Vorstellung kommt einem heutzutage merkwürdig und antiquiert vor. Ist so etwas in Europa überhaupt noch schätzenswert, außer wenn es in elitärer und hoch selektiver Form angeboten wird?

In gewisser Weise sicher, aber machen wir es uns nicht zu leicht. Geben wir es ruhig zu: Der historische Moment, in welchem relativ zweckungebundene Hochschulbildung sich allgemeiner Wertschätzung erfreuen konnte und als solche auch überwiegend stattfand, dieser Moment ist sehr kurz und reicht, je nach Ort und Fach, maximal von der Gründung der Berliner Reformuniversität bis zur massiven Hochschulexpansion überall in Europa, also etwa von 1820 bis 1970. Vorher waren Hochschulen eindeutig Orte der Berufsbildung. Sie bildeten Priester, Verwaltungsleute, Juristen, einige Ärzte und später Techniker für den öffentlichen Dienst aus. Universitäten gaben die Berufsbildung für diejenigen, von denen in

erster Linie regelgerechte und geschickte gedankliche, mündliche und schriftliche Artikulation verlangt wurde. Andere Berufsbildung erhielt man durch praktisches Lernen, entweder familial oder förmlich (durch Korporationen) geregelt. Diese Universitäten des Mittelalters waren recht nüchtern und dem Rang nach gar nicht groß von praktischer Ausbildung verschieden. Entgegen unseren heutigen Ideologien erhielten Hochschulen die Bezeichnung '*universitas*' nicht, weil sie die Gesamtheit des menschlichen Wissens bearbeiteten, sondern weil sie Angehörige verschiedener Nationen aufnahmen. Es ist verblüffend banal, heute aber weitgehend unbekannt: *Universitas* entstand durch die Zusammenfügung der *nationes*, nach denen Studenten korporativ organisiert waren, in einer Einrichtung.

Mittelalterliche Universitäten waren in anderer Hinsicht gar nicht so verschieden von unseren heutigen, obwohl nur ein sehr kleiner Teil der Bevölkerung sie besuchte: Es wurde eine Ausbildung auf berufsförmige Ziele hin betrieben, die stark vorstrukturiert war, die Obrigkeit engte akademische Freiheit ein, und die Studenten waren international recht mobil. Sie hatten zwar noch kein ERASMUS-Programm, wanderten aber oft Hunderte von Kilometern zu ihrem Studienplatz, ähnlich wie die Wandergesellen des Handwerks oder die Söldner der Heere zu ihren jeweiligen Arbeitsplätzen. Und an den Universitäten schlugen sich rebellische Studenten untereinander und mit den örtlichen Behörden auf eine Weise, die selbst hartgesottene Achtundsechziger vor Neid erblassen läßt. Man lese nur die geschichtlichen Quellen über Auseinandersetzungen im hochehrwürdigen Oxford zwischen *town* und *gown*. Und es gab 'verbummelte Studenten', Studenten, die eigentlich etwas Anderes taten, arbeitslos wurden oder ihr Berufsziel nicht erreichten, genauso wie heute.



Abschiedsgruß an Fernanda

Nach vier Jahren hat Fernanda Oliveira-Reis ihren Posten als Chefredakteurin der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung verlassen, um sich neuen Aufgaben bei der Europäischen Kommission zuzuwenden. Während Fernandas Zeit als Herausgeberin der Zeitschrift erfuhren Stil, Inhalt und Layout eine Reihe tiefgreifender Änderungen. Daß diese möglich waren, ist ihrer harten Arbeit an der Zeitschrift und ihrem Einsatz für deren Erfolg zu verdanken. Alle, die an der Herstellung der Zeitschrift beteiligt sind oder waren, möchten Fernanda hier für ihren Beitrag zu deren Fortentwicklung danken und ihr viel Glück auf ihrem weiteren Berufsweg wünschen.

Im Deutschen unterscheidet man zwischen Bildung und Ausbildung, auf Englisch zwischen *education* und *training*, auf Französisch zwischen *éducation* und *formation*. Wohl alle europäischen Sprachen unterscheiden zwischen einer Art der Heranbildung menschlichen Wissens und Geschicks, die auf spezifische und gut verstandene Zwecke hin erfolgt, und einer Entwicklung von Qualifikationen mit Blick auf im ersten Ansatz nicht bekannte, abwechselnde, verschiedenartige oder nicht durchschaute Ziele. Das erste wird Ausbildung genannt, das zweite Bildung. Und Bildung sehen wir eher auf Universitäten geschehen, während wir Ausbildung in der Praxis, in der Lehre oder auf beruflichen Schuleinrichtungen vermuten. Wir sind mittlerweile aber soweit von Vorurteilen befreit, daß wir jedem Bildungsprozeß auch Ausbildungscharakter zuerkennen, und vor allem jedem Ausbildungsprozeß Bildungswert. Welcher sachliche Grund könnte sonst erklären, daß unsere Hochseeskapitäne auf Hochschulen für Nautik herangebildet werden, Fluglinienkapitäne dagegen in der Ausbildung der Luftwaffe oder einer Fliegerschule? Und selbst vorgeblich völlig akademische Bildung ist eben auch Ausbildung zur relativ selbständigen Forschung oder Theorieentwicklung.

In allen Ländern der EU sehen wir, daß in der beruflichen Lehre und den beruflichen Schulen, wie immer sie auch im jeweiligen Land genannt werden, die Bildung im Laufe der Zeit stärker betont wurde. Es wurde also unterstellt, daß der berufliche und soziale Wert einer Ausbildung stets mehr davon abhängt, daß man einen allgemeinen Sockel von Wissen und Fähigkeiten, von Schlüsselqualifikationen oder wie es auch genannt wird, betont. Dies wird mit sich ändernden und unberechenbar werdenden Aspekten der Verwertung spezieller Qualifikationen und der zunehmenden Symbolgeladenheit und Abstraktheit unserer Arbeitswelt begründet. Zentraler Bestandteil von immer mehr Arbeiten wird das Manipulieren von Symbolen in mehr oder weniger technischer Form. All dies bedeutet mehr 'Theorie', aber auch mehr Lernen am praktischen Beispiel anstatt in allen denkbaren Praxis-situationen. Und das läuft auf Bildung hinaus, nicht allein Ausbildung.

Andererseits ist aber auch zu beobachten, daß das hierauf abgestimmte, historisch kurzfristige Ideal einer freien akademischen Bildung mit der beträchtlichen Ausweitung des Zugangs zu immer mehr Hochschulen verändert oder, wenn man so will, verwässert wird. Am Anfang der Hochschulexpansion stand die Forderung: Bildung ist Bürgerrecht. Am Ende steht die Forderung, den Ausbildungswert der Hochschulbildung zu betonen, um eine einigermaßen absehbare Verwertung der Bildung zu sichern. Diese Konsequenzen mußten sich mit der relativen Banalisierung der Hochschulbildung im Zuge ihrer Ausweitung einstellen.

Auf diese Weise nähern sich berufliche Ausbildung und Hochschulbildung, ausgehend von im letzten Jahrhundert differenzierten Ausgangspositionen, allmählich und unweigerlich an - institutionell, dem Inhalt nach, und nach den auf sie gerichteten Erwartungen. Dies berechtigt diese Zeitschrift, Hochschulen hier als berufliche Bildungsstätten zu diskutieren. Damit soll nicht das allgemeine Bildungsziel der Hochschulen bestritten werden. Aber sie müssen ihre Legitimität aufgrund von Bildungswert eben mehr mit dem beruflichen Bildungswesen teilen, und sie erhöhen offenbar sowohl Legitimität wie Effektivität, wenn sie sich als Teil der Berufsbildung sehen. Interessanterweise sind die Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen in verschiedenen Ländern, wie der Beitrag von List zeigt, immer noch besser als die anderer Bewerber um Stellen. Für Frankreich wird dies von Verdier noch detaillierter gezeigt und analysiert. Offensichtlich gibt es so etwas wie einen Verdrängungswettbewerb 'von oben her'. Die besser Gebildeten verdrängen die weniger Gebildeten, und sie tun dies um so effektiver, je stärker der jeweilige Bildungsgang finalisiert ist, also Ausbildung mit Blick auf bestimmte Ziele betont. Genau dies entspricht der hier beschriebenen Tendenz eines Ineinanderfließens von Bildung und Ausbildung. Diese begünstigt im Prinzip Bildung, aber es zeigen sich zunehmende Disparitäten zwischen mehr und wenig auf abgrenzbare Berufstätigkeiten hin ausgerichteten Studiengängen und Bildungssystemen.

Arndt Sorge



Hochschulwesen

Wachsender Bedarf

Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen in Europa 5

Juliane List

Auch wenn sich der Anteil mobiler Erwerbstätiger in Europa nicht deutlich verändern wird, gewinnt die Frage beruflicher und regionaler Mobilität gerade für Hochschulabsolventen weiter an Bedeutung.

Verlieren Hochschulabschlüsse in Frankreich an Bedeutung? 15

Eric Verdier

In Frankreich besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen der steigenden Zahl von Hochschulabsolventen und der Fähigkeit des Arbeitsmarktes, sie aufzunehmen.

Internationale Managementausbildung und Führungskompetenzen: eine europäische Perspektive 28

Gunnar Eliasson

Es stellt sich die Frage, ob es Gründe gibt, die für eine Standardisierung der europäischen Managementausbildung sprechen. Die Antwort ist, daß hier die Qualität wieder einmal in der Vielfalt liegt.

Die Zukunft der Finanzierung

Wer soll die Kosten der tertiären Bildung tragen? 39

Gareth L. Williams

Es gibt keinen Grund, warum der Staat die einzige, oder auch nur die hauptsächliche Quelle der Finanzierung bilden sollte, doch muß er gewährleisten, daß alle Bürger eine reelle Chance zur Teilnahme an der tertiären Bildung entsprechend ihren jeweiligen Bedürfnissen erhalten.

Die europäische Dimension

EU-Kooperation im Hochschulwesen: Neue Herausforderungen und Fortschritte der jüngsten Zeit 49

Irving V. Mitchell

Im Laufe von fast zehn Jahren hat sich die europäische Kooperation im Hochschulwesen angesichts ständig neuer Herausforderungen zunehmend diversifiziert.


**Die Europäische Union und das niederländische Hochschulwesen:
Recht und Politik**
64

Roel van de Ven

Auch nach Maastricht läßt sich die Richtung, in die sich die Zusammenarbeit im Bildungsbereich bewegt, für die Mitgliedstaaten nicht besser abschätzen, juristische 'Überraschungen' sind weiterhin möglich.

Studentische Mobilität innerhalb der Europäischen Union
69

Heleen André de la Porte

Studentische Mobilität liegt im Interesse des europäischen Aufbauwerks, denn sie fördert die Integration.

Lektüre zum Thema
Literaturhinweise
76



Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen in Europa

Akademiker und Arbeitsmarkt

Bereits in den 80er Jahren zeigte sich in den westlichen Industrieländern die Tendenz, daß Hochschulabsolventen¹ nicht mehr automatisch mit einer Beschäftigung in dem von ihnen gewählten Studienfach rechnen konnten. Dabei zeichneten sich für einige Fächer, insbesondere im naturwissenschaftlichen oder technischen Bereich, günstigere Arbeitsmarktbedingungen ab als für die Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer (OECD, 1987). Mitte der 90er Jahre haben im allgemeinen Wirtschaftswissenschaftler die geringsten Probleme bei der Arbeitssuche. Ähnlich problemlos verläuft bis auf wenige Ausnahmen der Berufseinstieg nur noch bei Ingenieuren. Geistes- und Sozialwissenschaftler scheinen dagegen überdurchschnittliche Beschäftigungsprobleme zu haben, wobei jedoch gerade die Situation für Lehrer und Pädagogen stark variiert.

In Frankreich bieten insbesondere die praxisorientierten Studiengänge des zweiten Studienabschnitts an den Universitäten und die technischen Kurzstudiengänge an den Instituts Universitaires de Technologie (IUT) gute Berufschancen. Ähnlich problemlos ist der Berufseinstieg nur noch für die Absolventen der Grandes Écoles. Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler treffen dagegen auf generell ungünstige Bedingungen bei der Arbeitssuche, zumindest dann, wenn sie ihre Ausbildung ausschließlich an einer Universität absolviert haben.

In Großbritannien übernehmen eine Reihe von Verbänden und Berufsgenossenschaften die berufliche Ausbildung nach dem ersten Universitätsabschluß. Damit ist

für Mediziner, Zahnmediziner, Tierärzte, Landwirte und Architekten der Berufseinstieg unproblematisch. Biologen, Physiker und Sozialwissenschaftler müssen demgegenüber mit größeren Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche rechnen. Dementsprechend hoch ist bei diesen Absolventen daher auch der Anteil derjenigen, die ihr Studium bis zum Master's-Abschluß fortsetzen, um der drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen und um die Chancen auf einen festen Arbeitsplatz zu erhöhen (UFC, 1994).

In Italien scheint sich die berufliche Situation für Hochschulabsolventen in den 90er Jahren verschlechtert zu haben. Bereits Verbleibsuntersuchungen aus dem Jahr 1989 wiesen auf die problematische Arbeitsmarktsituation in fast allen Disziplinen hin. Ausnahmen galten damals noch für Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler, die gegenüber ihren Kommilitonen verhältnismäßig selten arbeitslos waren. Inzwischen ist auch für sie der nahtlose Übergang zwischen Studium und Beruf zum Problem geworden. Verstärkt wird die Situation noch durch die Absolventen der kürzlich eingeführten Kurzstudiengänge, die mit den Universitätsabsolventen um die wenigen adäquaten Ausbildungsplätze konkurrieren.²

Von den in Österreich im März 1994 bei den Arbeitsämtern als arbeitslos registrierten Akademikern entfiel der größte Teil auf Geistes- und Naturwissenschaftler. Mit 35 Prozent der als arbeitslos registrierten Hochschulabsolventen liegt der Anteil dieser Fächer fast doppelt so hoch wie bei den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Kaum Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben danach Tierärzte, Pharmazeuten, Übersetzer und Dolmetscher sowie Theologen. Ihr Anteil an den registrierten arbeitslosen Akademikern



Juliane List

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Arbeitsbereich Internationale Bildungspolitik.

Generell haben Hochschulabsolventen in Europa einen Beschäftigungsvorteil gegenüber Absolventen anderer Ausbildungen oder Bewerbern ohne Ausbildung. Ihre Arbeitslosenquoten liegen in der Regel deutlich unter den allgemeinen Arbeitslosenquoten. Dennoch stehen viele von ihnen nach dem Examen vor ähnlichen Problemen beim Berufseinstieg. Wirtschaftswissenschaftler, Ingenieure und -bedingt- Naturwissenschaftler haben dabei bessere Chancen als Geistes- und Sozialwissenschaftler. Allerdings nehmen überall befristete Arbeitsverträge als erste Einstiegsmöglichkeit zu.

1) Der Begriff Hochschulabsolvent wird in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich interpretiert. Gemäß der OECD-Klassifikation der Bildungsniveaus wird er im folgenden als Äquivalent für die Absolventen der ISCED Level 6 und 7 verstanden, d.h. er umfaßt mindestens den ersten Universitätsabschluß oder einen gleichwertigen Abschluß.

2) Hinweise zum Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in Italien vgl. List, 1996, Moscati/Pugliese, 1996.



Es "(...) lassen sich europaweit ähnliche Muster beim Übergang in den Beruf erkennen. Der sofortige Eintritt in ein festes Arbeitsverhältnis ist seltener geworden gegenüber befristeten Arbeitsverträgen und Teilzeit-Beschäftigungen. Weibliche Hochschulabsolventen haben generell größere Probleme beim Einstieg ins Berufsleben als ihre männlichen Kommilitonen."

"Nach wie vor haben Akademiker einen Beschäftigungsvorteil gegenüber Absolventen anderer Ausbildungen oder Bewerbern ohne Ausbildung."

liegt bei unter 2 Prozent (BMWF 1994, Tabelle 2.3.7). Gründe für die hohe Arbeitslosigkeit bei einigen Fachrichtungen sind die erschöpften Aufnahmekapazitäten in einzelnen Berufsbereichen (z.B. öffentlicher Dienst), aber auch das Mißverhältnis zwischen den am Arbeitsmarkt gefragten Ausbildungsrichtungen und den am stärksten gewählten Studienfächern, deren Schwerpunkte besonders bei den Geisteswissenschaften liegen.

Auch in Deutschland hat die Rezession auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker tiefe Spuren hinterlassen. Von der schwierigen Lage sind fast alle Disziplinen gleich betroffen. Am besten schneiden noch angehende Ärzte, Apotheker, Architekten und Bauingenieure ab. Besonders dramatisch ist die Situation in den neuen Bundesländern. Der Strukturwandel der bundesdeutschen Wirtschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft und zu einer forschungs- und entwicklungsorientierten Ökonomie wird sich auch in Zukunft auf die Arbeitsmarktchancen von Akademikern auswirken. Weniger hochspezialisiertes Wissen, als die Fähigkeit, sich dieses im Bedarfsfall schnell anzueignen sowie strategisches Denken und Problemlösungsfähigkeit werden die künftigen Qualifikationen von Hochschulabsolventen nicht nur in Deutschland entscheidend prägen.

Darüber hinaus lassen sich europaweit ähnliche Muster beim Übergang in den Beruf erkennen. Der sofortige Eintritt in ein festes Arbeitsverhältnis ist seltener geworden gegenüber befristeten Arbeitsverträgen und Teilzeit-Beschäftigungen. Weibliche Hochschulabsolventen haben generell größere Probleme beim Einstieg ins Berufsleben als ihre männlichen Kommilitonen. Dies liegt zum großen Teil daran, daß Frauen oft Studienfächer mit eher schlechten Beschäftigungsaussichten wählen. Nach wie vor ist ihr Anteil in den Ingenieurwissenschaften und anderen technischen oder naturwissenschaftlichen Disziplinen gering. Überdurchschnittlich fällt er dagegen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und in der Lehrerbildung aus. Neben den Arbeitslosenquoten weist auch die Beschäftigungssituation selbst, die Art des Arbeitsverhältnisses - ob fest oder befristet - geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Frauen sind öfter in befristeten Arbeitsverhältnissen tätig. Inwieweit diese Art der

Arbeit aus privaten Gründen (Zusatzverdienst der Ehefrau, Kinderbetreuung, Pflege von Familienmitgliedern) bewußt gewählt wird, läßt sich jedoch aus den vorhandenen Daten nicht ablesen.

Auch der Verbleib der Akademiker nach Branchen zeigt ein in allen Ländern übereinstimmendes Raster. Insbesondere Dienstleistungseinrichtungen, Handel und Industrie sowie der öffentliche Dienst nehmen einen Großteil der Hochschulabsolventen auf, wobei praxisorientierte Studiengänge und anwendungsorientierte Fächer tendenziell bessere Beschäftigungschancen bieten als die traditionelle akademische Ausbildung.

Nach wie vor haben Akademiker einen Beschäftigungsvorteil gegenüber Absolventen anderer Ausbildungen oder Bewerbern ohne Ausbildung. In fast allen OECD-Ländern lagen 1992 die Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen deutlich unter den allgemeinen Arbeitslosenquoten (Tabelle 1). Dies galt durchweg für die Altersgruppe der 25- bis 64jährigen und - mit wenigen Ausnahmen - auch für die Gruppe der 25- bis 34jährigen. Der Vergleich der verschiedenen Altersgruppen zeigt jedoch auch, daß die berufliche Integration gerade für junge Akademiker schwierig ist. Die Abstände zu den allgemeinen Arbeitslosenquoten fallen hier oft geringer aus als bei der Vergleichsgruppe der bis zu 64-jährigen. Mit steigendem Alter und zunehmender Berufserfahrung verbessert sich in allen Ländern die Arbeitsmarktsituation von Akademikern.³

Ein detaillierter Vergleich der beruflichen Integration von Hochschulabsolventen aus drei in ihren Unterschieden prototypischen europäischen Bildungssystemen soll gemeinsame Probleme aufzeigen, aber auch den Blick für andere Lösungsmöglichkeiten schärfen.

Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in Frankreich

Im Jahr 1992 verließen insgesamt 827.400 junge Menschen das französische Bildungswesen. Ein Drittel von ihnen hatte einen Hochschulabschluß (MEN, 1994 a,

3) Das Qualifikationsniveau entspricht mindestens einem ersten universitären oder gleichwertigen Abschluß.



S. 207). Trotz differenzierter Bildungsabschlüsse und zunehmender Berufsorientierung der Ausbildung haben es die Absolventen der Hochschulen schwer, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Dennoch verbessert ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium die Arbeitsmarktchancen entscheidend. Berufsanfänger ohne qualifizierten Abschluß sind von Arbeitslosigkeit häufiger betroffen als besser Qualifizierte, Frauen in der Regel eher als Männer. So bestand 1993 eine Differenz von 14,2 Prozentpunkten zwischen den Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen und anderen Berufstätigen der Altersgruppe von 15 bis 24 Jahren (MEN, 1994 b, S. 29). Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß inzwischen jeder zehnte Arbeitslose unter 25 Jahren ein Hochschulabsolvent ist.

Der Erfolg der ersten Arbeitsplatzsuche hängt zunehmend von der studierten Fachrichtung ab. Je praxisbezogener die Hochschulausbildung, umso rascher erfolgt meistens der Berufseintritt. Gute Aussichten bieten die technischen Kurzstudiengänge, praxisorientierte Hochschulabschlüsse des zweiten Studienabschnittes oder DEA-/DESS-Diplome* in den Naturwissenschaften. Aber auch für Akademiker mit Licence und/oder Maîtrise in den Naturwissenschaften und Mathematik scheint der Berufseinstieg problemlos zu verlaufen. Besonders ungünstige Bedingungen haben dagegen generell die Absolventen geistes- oder gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, Biologen und Physiologen (Le Monde de l'éducation, Dezember 1992, Nr. 199, S. 98). Bessere Chancen, bald nach dem Examen in ein festes Arbeitsverhältnis überzutreten, gelten für die Absolventen der ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Grandes Écoles. Allerdings ist auch hier mit einer Verschlechterung der Situation zu rechnen. Inzwischen ist es keine Seltenheit mehr, daß auch die Absolventen der Elitehochschulen mit einer Sucharbeitslosigkeit von fünf bis sechs Monaten rechnen. Auffallend ist auch die Tendenz, das Studium fortzusetzen. Noch in den 80er Jahren für die Eliteabsolventen nahezu ausgeschlossen, entschieden sich 20 Prozent des Examensjahrgangs 1993 einer großen Wirtschaftshochschule in Paris zu diesem Schritt (Le Nouvel Economiste, 10. September 1993).

Tabelle 1:

Arbeitslosenquoten insgesamt und von Akademikern nach Altersgruppen in ausgewählten Ländern im Jahr 1992 (in Prozent)

Länder	Arbeitslosenquote der 25-64jährigen Erwerbstätigen		Arbeitslosenquote der 25-34jährigen Erwerbstätigen	
	Gesamt	Akademiker	Gesamt	Akademiker
Belgien	7,8	2,2	8,6	3,4
Bundesrepublik Deutschland	6,2	3,7	6,1	4,3
Dänemark	10,6	4,8	13,6	7,8
Finnland	11,4	3,4	13,4	6,6
Frankreich	8,8	4,4	11,3	6,8
Großbritannien	8,4	3,6	10,2	3,8
Italien	7,4	6,0	13,7	17,2
Niederlande	5,6	3,9	5,8	5,2
Norwegen	4,6	1,8	6,8	2,8
Österreich	3,6	1,3	3,3	2,2
Portugal*	4,9	1,8	6,1	2,5
Spanien	14,7	9,9	21,1	17,5
Kanada	10,0	5,2	11,9	6,5
USA	6,6	2,9	8,2	3,0
Australien	8,8	4,4	10,0	3,7
OECD	7,6	3,8	9,6	5,9

* 1991

Quelle: OECD, 1995, Tabelle R21 (A und B)

Ein Vergleich der monatlichen Nettoeinkommenssituation von 25- bis 29jährigen Berufstätigen im Jahr 1993 ergab, daß Akademiker nach zweijährigem Kurzstudium das 1,2fache, Absolventen mit höheren akademischen Graden sogar das 1,6fache ihrer Altersgenossen mit Lehre oder Berufsausbildung verdienten. Ähnliches gilt auch für die Altersgruppe der 35- bis 44jährigen. Das Niveau des Bildungsabschlusses erhöht also nicht nur die Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, sondern beeinflusst auch die Verdienstmöglichkeiten positiv (MEN, 1994, S.31).

Wie die Abbildung zeigt, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Anfangsgehalt. So kann z.B. ein Absolvent eines Kurzstudienganges, der sich zur Fortsetzung seines Studiums bis zum Erwerb der Licence oder Maîtrise entschließt, sein Gehalt um circa 30 Prozent steigern. Würde er bis zum Erwerb des DEA/DESS studieren, würde

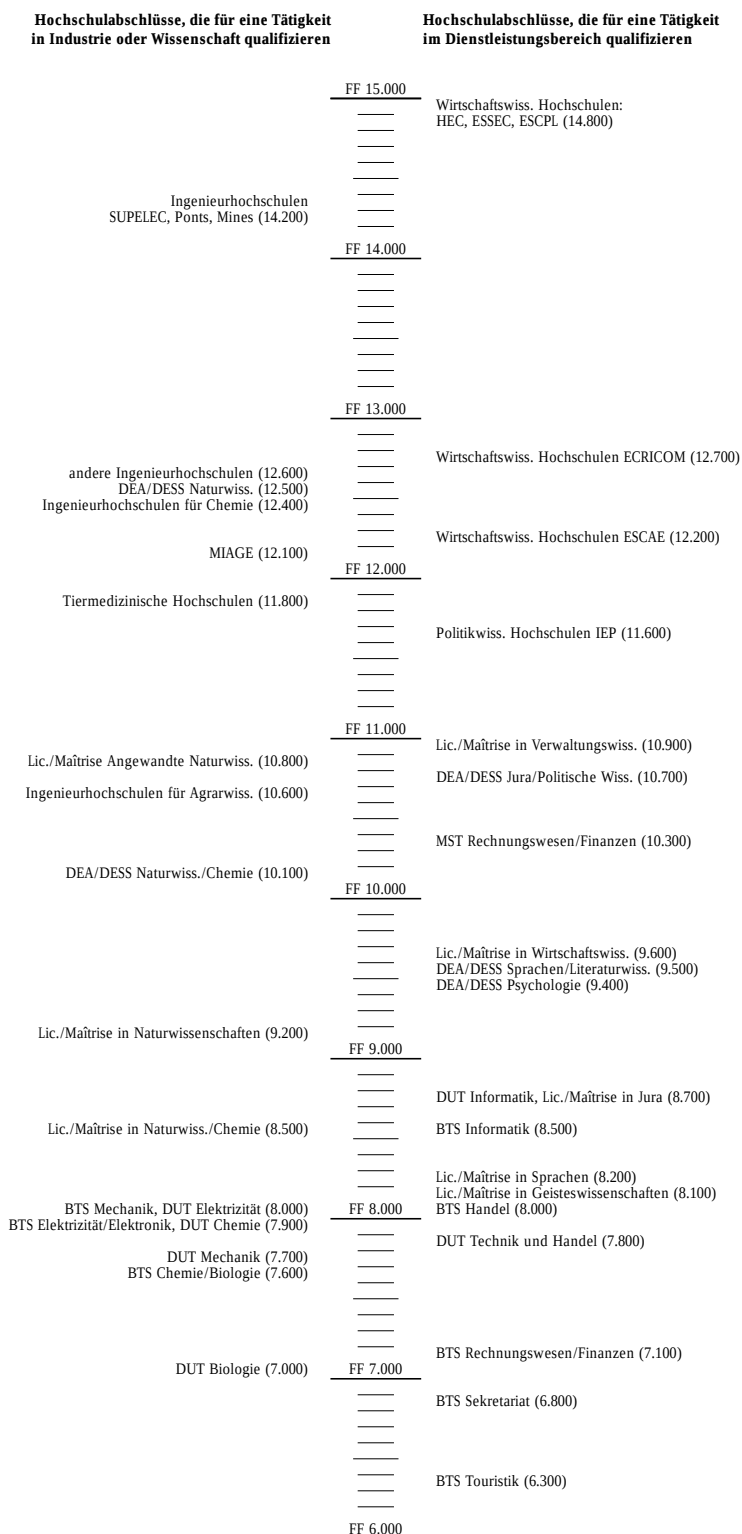
“Je praxisbezogener die Hochschulausbildung, umso rascher erfolgt meistens der Berufseintritt.”

“Das Niveau des Bildungsabschlusses erhöht also nicht nur die Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, sondern beeinflusst auch die Verdienstmöglichkeiten positiv”

* Anmerkung der Redaktion:
DEA: Diplômes d'Etudes Approfondies
DESS: Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées

**Abbildung:****Gehälter französischer Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg**

(Untersuchung aus dem Jahr 1991 bei 43.000 Hochschulabsolventen des Examensjahrgangs 1988, 33 Monate nach Beendigung des Studiums)



Quelle: Le Monde de l'Education, 1992, S. 102

die Steigerung 60 Prozent betragen. Absolventen der technischen Hochschulen (IUT) mit betriebswirtschaftlicher Ausbildung können z.B. durch den Erwerb eines praxisorientierten höheren akademischen Grades (MST, Rechnungswesen/Finanzen) ihr Gehalt von DM 2.060 (FF 7.000) auf DM 3.030 (FF 10.300) steigern oder sogar auf DM 3.530 (FF 12.000), wenn ihnen danach noch der Abschluß an einer wirtschaftswissenschaftlichen Grande École gelingt.

Die Berufschancen für Hochschulabsolventen haben sich in den letzten Jahren verschlechtert. Zwar ist die befürchtete hohe Arbeitslosigkeit für Akademiker bis zum Beginn der 90er Jahre ausgeblieben. Das Ziel, 80 Prozent eines Jahrgangs bis zum Abitur zu führen und damit das gesamte Bildungsniveau der Bevölkerung zu erhöhen, hat jedoch dazu geführt, daß die Betroffenen zu einem Großteil das Abitur als Mindestqualifikation begreifen und ihre Ausbildung fortsetzen. Die horizontale Durchlässigkeit des postsekundären Bildungsbereichs und die Tendenz, eine Ausbildung durch weitere Qualifikationen und Diplome zu ergänzen, hatte aber auch den Anstieg der Absolventenzahlen und die Inflation der Hochschuldiplome zur Folge. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern steht Frankreich nicht nur vor dem Problem hoher Absolventenzahlen. Zwar bietet ein Hochschulabschluß immer noch einen relativen Gehaltsvorteil gegenüber Absolventen niedrigerer Bildungsabschlüsse. Eine differenzierte Betrachtung der Einkommensperspektiven in einzelnen Studiengängen macht jedoch auch deutlich, daß sich längst nicht mehr jedes Studium in gleicher Weise auszahlt. Und dies, obwohl das französische Hochschulsystem mit seinem differenzierten Angebot an praxisbetonten Kurz- und Langstudien theoretisch die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg bietet.

Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in Großbritannien

Im Jahr 1992 lag Großbritannien mit 20,4 Prozent der entsprechenden Altersgruppe, die einen ersten universitären Abschluß aufweisen konnten, im internationalen



Tabelle 2:

Verbleib britischer Hochschulabsolventen nach dem ersten universitären Abschluß nach Studienfach im Jahr 1992/93 (in Prozent)

Studienfach	Arbeitsverhältnis		Insgesamt	Fortsetzung d. Ausbildung	Übrige ¹	Insgesamt
	Unbefristet	Befristet				
Medizin/Zahnmedizin und verwandte Fächer	86,0	0,9	87,0	8,3	4,9	100
Biologie	33,7	6,9	40,5	38,8	20,7	100
Tiermedizin/Landwirtschaft	55,9	4,9	60,8	20,0	19,2	100
Physik	29,2	5,5	34,7	46,1	19,2	100
Mathematik	44,8	4,1	48,9	28,8	22,3	100
Ingenieurwissenschaften/Technik	46,2	3,9	50,1	20,7	29,2	100
Architektur	55,2	5,0	60,2	16,2	23,6	100
Sozialwissenschaften	31,8	5,1	36,9	39,7	23,5	100
Wirtschafts- und Finanzwissenschaften	54,5	5,2	59,7	13,8	26,5	100
Bibliothekswesen und Informationsbeschaffung	32,6	7,6	40,3	29,8	29,8	100
Sprachen	40,8	6,1	46,9	33,7	19,4	100
Geisteswissenschaften	35,8	6,7	42,5	35,8	27,8	100
Kunst	38,4	5,3	43,7	36,0	20,2	100
Pädagogik/Erziehungswiss.	70,3	3,3	73,5	8,7	17,7	100
Mehrfachstudiengänge	42,0	6,2	48,2	28,9	22,9	100
Insgesamt	44,1	5,0	49,1	29,6	21,3	100

1) Hochschulabsolventen, die sich weder um Arbeit noch um weitere Ausbildung bemühen, Arbeitsuchende und Ausländer, die nach dem Studium Großbritannien verlassen.

Quelle: UFC, 1994, Tabelle 3; eigene Berechnungen

Vergleich zusammen mit Dänemark an der Spitze. In der Bundesrepublik Deutschland⁴ waren es 13 Prozent, in Frankreich 14,5 Prozent, in Italien 9,8 Prozent und in Österreich 7,9 Prozent (OECD, 1994, Tabelle R 12).

Von den 79.000 Hochschulabsolventen mit First Degree standen 1992/93 immerhin 49 Prozent in einem Arbeitsverhältnis - die Mehrheit (44 Prozent) sogar mit einem festen Arbeitsvertrag; 30 Prozent setzten die Ausbildung fort. Letzteres war überdurchschnittlich häufig bei Physikern, Biologen und Geisteswissenschaftlern der Fall⁵. Gute Chancen, in ein Arbeitsverhältnis einzutreten, das länger als drei Monate dauert, hatten vor allem angehende Ärzte und Pädagogen. Bibliothekare, Geisteswissenschaftler und Biologen mußten sich dagegen oft mit befristeten Arbeitsverträgen zufriedengeben (Tabelle 2).

Insgesamt waren Frauen im Vergleich zu Männern etwas erfolgreicher bei der Jobsuche. 50 Prozent von ihnen waren 1992/93 nach dem ersten Abschluß in ein Arbeitsverhältnis eingetreten (gegenüber 48 Prozent bei den Männern) - davon 45 Prozent in ein dauerhaftes (gegenüber 43 Prozent bei den Männern). Anteilsmäßig setzten auch mehr Frauen (31 Prozent) als Männer (28 Prozent) ihre Ausbildung fort (UFC, 1994, Tabellen 1 und 2).

Im Jahr 1992/93 nahmen Handel und Industrie 34 Prozent bzw. 21 Prozent der Absolventen mit erstem universitären Abschluß auf. Im öffentlichen Dienst kam knapp ein Viertel der Akademiker unter; im Bildungswesen waren es nur 8 Prozent. Dieses Bild ändert sich für die Absolventen mit Master's-Diplom oder einem anderen höheren Abschluß. Von ihnen kamen 31 Prozent im Bildungswesen, aber

4) Die Statistik ordnet den ersten Universitätsabschluß in Westdeutschland (wie z.B. auch in Frankreich) als dem Master's-Diplom gleichwertig zu.

5) Während Großbritannien eine umfassende Statistik über den Verbleib von Hochschulabsolventen führt (die Daten beruhen auf den Meldungen der einzelnen Hochschulen), ist man in anderen Ländern auf einzelne Verbleibsuntersuchungen angewiesen.



Tabelle 3:
Verbleib britischer Hochschulabsolventen nach
Wirtschaftsbereichen und Geschlecht im Jahr
1992/93 (in Prozent)

Wirtschaftsbereich	Männer	Frauen	Insgesamt
First Degree			
Öffentlicher Dienst	21,1	28,4	24,5
Bildungswesen	4,4	11,2	7,6
Handel	34,7	33,3	34,0
Industrie	28,1	13,4	21,3
Sonstiges	11,6	13,8	12,6
Insgesamt	100	100	100
Higher Degree			
Öffentlicher Dienst	20,1	33,0	25,3
Bildungswesen	27,2	36,4	30,9
Handel	13,2	8,8	11,5
Industrie	28,8	11,4	21,9
Sonstiges	10,6	10,2	10,5
Insgesamt	100	100	100
Zusammen			
Öffentlicher Dienst	20,8	29,7	24,7
Bildungswesen	11,9	18,1	14,6
Handel	51,0	26,6	27,2
Industrie	28,4	12,9	21,5
Sonstiges	11,3	12,8	11,9
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Universities' Statistical Records, 1994, Tabellen G und N; eigene Berechnungen.

Spezialisten in anwendungsbezogenen technischen Disziplinen sind bei der ersten Arbeitssuche gegenüber ihren Kommilitonen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen im Vorteil.

nur noch 12 Prozent im Handel unter (Tabelle 3). Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden besonders deutlich im Bildungswesen und in der Industrie. Nur 11,9 Prozent der Männer, aber 18,1 Prozent der Frauen fanden eine Anstellung im Bildungsbereich. In der Industrie kehrt sich das Verhältnis um: 12,9 Prozent der Frauen, aber 28,4 Prozent der Männer arbeiteten in einem Industriebetrieb.

Allein in England⁶ lag 1992 die Quote derjenigen Hochschulabsolventen mit First Degree, die als arbeitslos galten, bei 11 Prozent (DFE, 1994 b, Tabelle 10). Universitätsabsolventen waren mit 9,7 Prozent (First Degree) bzw. 2,6 Prozent (Higher Degree) weniger oft arbeitslos als Akademiker, die ihr Studium an einem der ehemaligen Polytechnics oder an einem Higher Education College absolviert hatten (14 Prozent bzw. 11 Prozent). Die Gründe hierfür lassen sich nur vermuten.

So mag das generelle Bildungsniveau eine Rolle spielen. An den Universitäten bewerben sich üblicherweise die besser qualifizierten Schulabgänger gemessen an der Anzahl der A-level. Auch scheinen künftige Arbeitgeber in Großbritannien weniger Wert auf eine hochspezialisierte Ausbildung zu legen als auf das Training intellektueller Fähigkeiten.

Als besonders wichtig für die Höhe des Einstiegsgehalts erweisen sich neben der gewählten Branche Studiencharakteristika, wie das Niveau des Abschlusses und das Studienfach. Insoweit lassen sich Parallelen zu der Situation in Frankreich ziehen: Auch hier bedeuten höhere Abschlüsse einen Gehaltsvorteil. Spezialisten in anwendungsbezogenen technischen Disziplinen sind bei der ersten Arbeitssuche gegenüber ihren Kommilitonen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen im Vorteil.

Eine jährliche Befragung der Association of Graduate Recruiters (AGR, 1994) zu den Anfangsgehältern von Hochschulabsolventen in Großbritannien ermittelte für das Jahr 1994 ein mittleres Jahresgehalt (Median) von circa DM 33.000 (£ 13.500). Gut ein Viertel der Berufseinsteiger erhielten sogar Gehälter von DM 42.000 (£ 17.000) und mehr. Die mittleren Anfangsgehälter für Akademiker waren 1994 in der Industrie und den Dienstleistungsbranchen gleich. Im Dienstleistungssektor schwankt das mittlere Anfangsgehalt zwischen DM 27.000 (£ 11.000) im Hotel- und Gaststättengewerbe und DM 44.000 (£ 17.850) bei den Rechtsberatungen. Im Produzierenden Gewerbe ist die Spannweite zwischen DM 32.000 (£ 13.000) im Baugewerbe und DM 37.000 (£ 14.770) in der Chemie geringer. Vor allem in den oberen Gehaltsklassen gab es erhebliche Unterschiede. Während in den Dienstleistungsbereichen bis zu DM 48.000 (£ 19.500) geboten wurden, konnte man in Industriebetrieben maximal DM 40.000 (£ 15.950) verdienen.

Die Anfangsgehälter von Hochschulabsolventen variieren auch nach dem Niveau des erreichten Abschlusses, dem Studienfach und der zu besetzenden Funktion. Gehaltsvorteile haben vor allem die Inhaber höherer akademischer Abschlüsse wie MA/MSc oder PhD. Ein Dokortitel ist den befragten Unternehmen im Durchschnitt DM 5.400 (£ 2.189) mehr wert. Wer

6) Ohne Wales und Schottland. Vergleichbare Daten für Großbritannien (England, Schottland und Wales) standen nicht zur Verfügung.



einen Master's Abschluß aufweisen kann, bekommt durchschnittlich DM 1.200 (£ 501) mehr. Je nach Studienfach kann der Unterschied DM 700 (£ 300) jährlich mehr betragen.

Sieht man von den generell niedrigeren Gehältern in Großbritannien ab, so ähnelt die Situation für Berufseinsteiger der in der Bundesrepublik Deutschland. In beiden Ländern sind die Vorteile einer akademischen Ausbildung vergleichbar.

Eine abschließende Beurteilung der Arbeitsmarktsituation von Hochschulabsolventen fällt angesichts der neuesten Reformen um mehr Wettbewerb und Marktorientierung schwer. Bisher galten der Elitecharakter des Studiums, der minimale staatliche Einfluß auf Standards, Lehr- und Forschungsbedingungen sowie die Kürze und straffere Organisation des Studiums als relativ gute Voraussetzungen für eine rasche Arbeitsmarktintegration der Hochschulabsolventen. Trotz der auch hier zu findenden Kritik an der mangelnden Adäquanz des Studiums für die Bedürfnisse der Wirtschaft scheinen britische Hochschulabsolventen mit einer eher allgemein orientierten wissenschaftlichen Ausbildung bis jetzt nicht schlecht für einen Arbeitsmarkt gerüstet gewesen sein, der zwischen Studium und konkreter Berufstätigkeit nur lockere Bindungen sah. Der entsprechend frühe Berufseinstieg aufgrund kurzer Studienzeiten bis zum ersten universitären Abschluß und die baldige Berufserfahrung dürften bis jetzt geeignet gewesen zu sein, den Mangel an Spezialistenwissen in befriedigender Weise auszugleichen.

Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in Deutschland

Auch in Deutschland ist der Arbeitsmarkt für Akademiker angespannt. Im Jahr 1995 lag die Zahl arbeitsloser Hochschulabsolventen bei circa 206.000 (iwd v. 24.10.1996). und war damit so hoch wie nie. Rund 30 Prozent waren Berufsanfänger; fast 60 Prozent waren zwischen 25 und 39 Jahren alt.

Seit 1980 hat sich die Zahl arbeitsloser Akademiker nahezu vervierfacht. Den-

Tabelle 4:

Anfangsgehälter britischer Hochschulabsolventen nach Branchen im Jahr 1994 (in £ ¹)

Branche	Median
Hotels und Gaststätten	11.000
Buchhaltung	12.500
öffentliche Dienstleistungen	12.950
Bau	13.000
Metallbe- und -verarbeitung	13.000
Elektrotechnik	13.250
Handel	13.250
Versicherung	13.450
sonst. verarbeitendes Gewerbe	13.736
Transport/Kommunikation	13.747
Energie und Wasser	13.830
sonst. private Dienstleistungen	14.000
Nahrungs- und Genußmittel	14.200
Bankgewerbe	14.584
Chemie	14.770
Rechtsberatung	17.850
Insgesamt	13.500

1) £ 1 war im Jahr 1994 durchschnittlich DM 2,48 (Deutsche Bundesbank).

Quelle: AGR, 1994, Tabelle B2.

noch treffen Hochschulabsolventen gegenüber anderen Qualifikationsgruppen auf eine vergleichsweise günstige Situation beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. So haben Universitätsabsolventen eine viermal niedrigere Arbeitslosenquote als Ungelernte. Seit Beginn der 90er Jahre steigen die Arbeitslosenquoten der Universitäts- und Hochschulabsolventen langsamer an als die Quoten der übrigen Beschäftigten. Mit schätzungsweise 6,4 Prozent der Hochschulabsolventen im Westen bzw. 4,6 Prozent im Osten lag die Arbeitslosenquote junger Akademiker 1995 deutlich unter der Gesamtarbeitslosigkeit von 9,4 Prozent. Allerdings ergeben sich Unterschiede je nach studierter Fachrichtung. Universitätsabsolventen der Geisteswissenschaften und junge Ingenieure haben große Schwierigkeiten bei der ersten Jobsuche, während sich bei Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern sowie bei Ärzten und Apothekern eine leichte Besserung abzeichnet. Immerhin beträgt die durchschnittliche Sucharbeitslosigkeit für junge Akademiker inzwischen sieben Monate. Viele nutzen diese Zeit für ein - auch unbezahltes - Praktikum.

“Seit 1980 hat sich die Zahl arbeitsloser Akademiker nahezu vervierfacht. Dennoch treffen Hochschulabsolventen gegenüber anderen Qualifikationsgruppen auf eine vergleichsweise günstige Situation beim Eintritt in den Arbeitsmarkt.”



“Der Trend zum „down-grading“ zeigt sich daran, daß vermehrt Personen mit Hochschulausbildung in Positionen drängen, die ihrer Qualifikation nicht entsprechen. Fast jeder Fünfte übt eine berufliche Tätigkeit aus, für die kein Studium erforderlich gewesen wäre.”

Tabelle 5:
Arbeitslosenquoten von Akademikern
in Deutschland nach Altersgruppen
(in Prozent aller arbeitslosen Akademiker)

im Alter von ... Jahren	Westdeutschland 1995	Ostdeutschland 1995
unter 25	1,1	2,0
25 bis 29	14,1	9,5
30 bis 34	22,8	13,2
35 bis 39	18,2	12,7
40 bis 44	13,5	16,1
45 bis 49	8,6	12,4
50 bis 54	6,9	14,0
55 bis 59	10,9	15,4
60 bis 65	3,8	4,5

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Stand: 30.9.1995

Auch in Deutschland beginnt der Berufsalltag für viele nicht mehr über das sogenannte Normalarbeitsverhältnis. Immer mehr Hochschulabsolventen müssen sich mit Zeit- oder Werkverträgen mit geringer Bezahlung und ohne soziale Absicherung zufrieden geben. Immerhin ist der Einstieg über einen Projektarbeitsvertrag eine Möglichkeit, die auf dem Arbeitsmarkt geforderte Berufserfahrung zu erwerben und damit die Chancen auf einen festen Arbeitsplatz bei der nächsten Jobsuche zu erhöhen.

Mit steigender Erwerbslosigkeit und Arbeitslosendauer erhöht sich auch für Akademiker das Risiko einer nichtausbildungsadäquate Beschäftigung. Der Trend zum „down-grading“ zeigt sich daran, daß vermehrt Personen mit Hochschulausbildung in Positionen drängen, die ihrer Qualifikation nicht entsprechen. Fast jeder Fünfte übt eine berufliche Tätigkeit aus, für die kein Studium erforderlich gewesen wäre. Fachhochschüler unterliegen diesem Risiko eher als Universitätsabsolventen, Frauen eher als Männer. Der Anteil einer nicht ausbildungsadäquaten Beschäftigung von Fachhochschulabsolventen liegt beispielsweise bei Frauen zwischen 19 und 33 Prozent, bei Männern dagegen nur bei 8 bis 16 Prozent. Hochschulabsolventinnen sind zu 11 bis 22 Prozent unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt, während dies auf nur 6 bis 12 Prozent der männlichen Kollegen zutrifft (Bundestagsdrucksache 13/1714 v. 19.6.1995). Das höhere Risiko

einer unterwertigen Beschäftigung von Frauen dürfte auch mit der geschlechtsspezifischen Studienfachneigung zusammenhängen. Studentinnen entscheiden sich überdurchschnittlich oft für Studiengänge, deren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt schlechter verwertbar sind (Büchel, 1996, S. 292).

Das monatliche Nettoeinkommen eines deutschen Universitätsabsolventen lag 1991 bei über DM 4200; Fachhochschulabsolventen verdienten knapp DM 3800 (Jagoda, 1996). Damit lag der Verdienst von Akademikern über dem von Erwerbstätigen ohne Ausbildung (DM 1960) oder dem von Fachkräften (DM 2284). Allerdings verdienen auch hier Frauen weniger als Männer (DM 3200 mit Universitätsexamen gegenüber DM 4600 bei den Männern und DM 2500 mit Fachhochschuldiplom gegenüber DM 4000 bei den Männern). Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, daß Unterschiede im Nettoeinkommen zum Teil Ergebnis unterschiedlicher Steuerklassen sind. Das Nettoeinkommen einer verheirateten Frau, die Steuerklasse III wählt, wird zunächst - ohne Berücksichtigung des Steuerausgleichs - stärker besteuert als das Einkommen ihres Mannes.

Ergebnis

In vielen europäischen Ländern läßt sich ein gemeinsamer Trend zur Anpassung



der Hochschulausbildung an die Bedürfnisse des nationalen Arbeitsmarktes feststellen bei gleichzeitigem Streben nach Verkürzung des Studiums. Trotz gemeinsamer Probleme wird es jedoch weder möglich noch sinnvoll sein, ein europaweit einheitliches Lösungskonzept für die adäquate Berufsintegration von Akademikern zu entwickeln. Umso wichtiger erscheint es, eigene, den nationalen Besonderheiten entsprechende Wege zu finden, wobei man sich durchaus von einem Blick über die Grenzen hinweg inspirieren lassen kann. Offen bleiben muß jedoch die Frage, ob die Ausrichtung der Hochschulausbildung an den spezifischen Bedürfnissen des eigenen Arbeitsmarktes nicht gleichzeitig die Qualifizierung für einen europäischen Arbeitsmarkt einschränkt und damit einer europaweiten grenzüberschreitenden Mobilität Schranken gesetzt sind.

Ein Großteil der 150 Millionen Erwerbstätigen im Europäischen Wirtschaftsraum arbeiten heute im Dienstleistungsbereich. Bis zum Jahr 2000 wird diese Zahl um weitere 7 Millionen ansteigen (Prognos, 1990). Die prognostischen Zuwächse variieren je nach Mitgliedsland zwischen 50 Prozent in Griechenland und circa 71 Prozent in Norwegen, Großbritannien und den Niederlanden. Die wachsende Bedeutung des Dienstleistungssektors wird sich auch auf das Bildungs- und Ausbildungssystem auswirken. Von den Verschiebungen im Beschäftigtenbereich werden in erster Linie Hochqualifizierte profitieren. Deren Know-how wird besonders in den Bereichen Telekommunikation, Medien, EDV, Biotechnologie, Umwelt, Gesundheit, Freizeit und Tourismus gefragt sein. Mit fortschreitendem europaweiten Strukturwandel und zunehmender Internationalisierung der Märkte werden besonders Fach- und Führungskräfte bei der Arbeitssuche nicht mehr auf den nationalen Arbeitsmarkt beschränkt sein.

Eine Befragung von 286 Unternehmen in zwölf europäischen Ländern aus dem Jahr 1992 kam beispielsweise zu dem überraschenden Ergebnis, daß deutsche und französische Unternehmen bereits heute ihren Führungsnachwuchs zu 42 Prozent

bzw. 32 Prozent aus anderen Mitgliedsländern rekrutieren (CSU, 1993). Die Gründe hierfür liegen jedoch nicht in einem Mangel an qualifizierten Kandidaten aus dem eigenen Land, sondern in der zunehmenden Internationalisierung des Unternehmens. Ebenfalls wichtig sind die speziellen Kultur- und Sprachkenntnisse der ausländischen Akademiker, die gerade bei Auslandstätigkeiten der Unternehmen die Kundenakzeptanz erhöhen und die Integration in ausländische Märkte erleichtern.

Auch bei der grenzüberschreitenden Rekrutierung haben Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Fächer, ähnlich wie bei der Arbeitssuche im eigenen Land, einen Vorteil gegenüber anderen Disziplinen. Gerade Hochqualifizierte haben aber bei der Arbeitssuche in einem anderen Land tendenziell auch höhere Hürden zu überwinden als weniger Qualifizierte. Von ihnen erwartet man neben den Fachkenntnissen als selbstverständlich die Kenntnis des Rechts- und Verwaltungssystems, den sicheren Umgang mit Geschäftspartnern sowie nicht zuletzt die Beherrschung der Sprache des Gastlandes.

Als derzeit größte Hindernisse bei der Einstellung ausländischer Akademiker nennen deutsche Unternehmen ihre eigenen Unsicherheit bei der Einschätzung der ausländischen Qualifikationen. Daneben werden mangelnde Sprachkenntnisse beklagt und der hohe Einarbeitungsaufwand, der oft nicht im Verhältnis zur Aufenthaltsdauer steht (List, 1996). Auch wenn sich der Anteil mobiler Erwerbstätiger in Europa in Zukunft nicht deutlich verändern wird, gewinnt die Frage beruflicher und regionaler Mobilität gerade für Hochschulabsolventen weiter an Bedeutung. Anders als noch bei den Massengewanderungen der 60er Jahre, die durch Arbeitsplatzsuche und Ausgleich des Wohlstandsgefälles motiviert waren, wird die Voraussetzung für die Wanderungen des kommenden Jahrtausends das Netz wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Verknüpfungen sein, das allmählich zu einem einheitlichen Lebensraum Europa beitragen wird.

“Mit fortschreitendem europaweiten Strukturwandel und zunehmender Internationalisierung der Märkte werden besonders Fach- und Führungskräfte bei der Arbeitssuche nicht mehr auf den nationalen Arbeitsmarkt beschränkt sein.”

**Literatur:**

AGR (the Association of Graduate Recruiters), 1994: 1995 *Graduate Salaries and Vacancies Survey*, Cambridge.

Büchel, Felix, 1996: *Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandeffect? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 29.Jg., S. 279-294.

Bundestagsdrucksache 13/1714 v. 19.6.1995

CSU (Central Services Unit), 1993: *The Policies and Practices adopted by Employers in the EC Member States in Relation to the Cross-Boundary Recruitment of Recent Graduates*, Manchester.

DFE (Department for Education), 1994: *Statistical Bulletin 17/94, Students in Higher Education - England 1991 and 1992*, London.

iwd (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft) v. 24.10.1995

Jagoda, Bernd, 1996 *Studium und Arbeitsmarkt. Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen*. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit ibv, Nr 15 v. 10.4.1996, S. 815-819.

List, Juliane, 1996: *Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen*. Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung, Köln.

MEN (Ministère de l'éducation nationale), 1994 a: *Repères et références statistiques sur les enseignements et les formations*, Édition 1994, Vanves.

MEN (Ministère de l'éducation nationale), 1994 b: *L'état de l'école*. 30 indicateurs sur le système éducatif, Vanves.

Moscatti, Roberto/Pugliese, Enrico, 1996: *Higher Education and the Labour Market in Italy*. In: Brennan, John/Kogan, Maurice/Teichler, Ulrich (ed.): *Higher education and work*, London u.a.

OECD, 1995: *Education at a Glance*, Paris.

OECD, 1994: *Labour Force Statistics, 1972-1992*, Paris.

OECD, 1992: *From Higher Education to Employment*, Vol. I-IV, Paris.

OECD, 1987: *Universities under scrutiny*, Paris.

Prognos AG, 1990: *Die Arbeitskräfte im EG-Binnenmarkt bis zum Jahr 2000*. Beiträge zur Arbeits- und Berufsforschung 138.1 und 138.2 (Textband und Anhangsband), Nürnberg.

Schmal, Andreas, 1993: *Problemgruppen oder Reserven für den Arbeitsmarkt. Ältere Arbeitnehmer, ausländische Jugendliche, Berufsrückkehrerinnen und arbeitslose Akademiker*, Frankfurt u.a.

Teichler, Ulrich, 1988: *Hochschule und Beruf in Europa*. In: Reyher, Lutz/Kühl, Jürgen (Hg.), *Resonanzen. Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik*. Festschrift für Dieter Mertens, Nürnberg, S. 450-495.

UFC (Universities Funding Council), 1994: *University Statistics 1992-93*, Vol. II, *First Destinations of University Graduates*, Cheltenham.

Verlieren Hochschulabschlüsse in Frankreich an Bedeutung?



Eric Verdier
LEST-CNRS, Aix en
Provence

Einleitung

Seit Beginn der achtziger Jahre sind hinsichtlich der Eingliederung junger Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt zwei bedeutende Veränderungen zu beobachten:

□ eine merkliche Beschleunigung der Zugangsströme zu diesem Ausbildungsniveau, welche trotz beträchtlicher Abbrecherquoten während des ersten und zweiten Studienjahres zu einem spektakulären Anstieg der Abgangsströme aus den Hochschulen auf den Arbeitsmarkt geführt hat. Gleichwohl wurde dadurch die Qualität der beruflichen Eingliederung der jungen Hochschulabsolventen nicht beeinträchtigt, sondern teilweise sogar noch verbessert, während die Gesamtsituation der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt sehr unbefriedigend blieb;

□ eine Verschlechterung der Bedingungen für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt ab 1992, verursacht durch einen ungünstigen Konjunktumschwung, der, anders als früher, die jungen Hochschulabsolventen stärker traf als die anderen Abgänger aus dem Bildungssystem; entgegen der damals herrschenden allgemeinen Auffassung könnte diese Entwicklung nicht bloß konjunkturbedingt und damit vorübergehend sein.

Um diese Entwicklungen und die Art und Weise, in der sich der Arbeitsmarkt für Jugendliche an die Auswirkungen eines solch massiven Angebots an ausgebildeten Kräften angepaßt hat, zu deuten, muß man diese in Bezug zu den umfassenderen Veränderungen der Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung setzen. Daher bemüht sich dieser Beitrag, einen bereits von d'Iribarne (1986) auf-

gezeigten Weg weiterzuverfolgen, der „auf die Analyse eines Arbeitsmarktsegments [ausgerichtet ist], und zwar jenes [Segments], durch das sich regelmäßig eine Erneuerung der Erwerbsbevölkerung vollzieht und das nur im Zusammenhang mit den übergeordneten nationalen Strukturen analysiert werden kann, auch wenn die Untersuchungen in einem begrenzten Rahmen erfolgen (S. 94). Insofern „können die Eingliederungsbedingungen für Jugendliche (...) nicht unabhängig von den Grundlagen der Bildungssysteme und ihrer institutionellen Beziehungen mit den Unternehmen einerseits und den Gewerkschaften andererseits analysiert werden“ (ebd., S. 95).

Diesbezüglich gilt es die Bedeutung einiger „gesamtgesellschaftlicher“ Charakteristika der Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung in Frankreich zu erläutern: die traditionell große Bedeutung der internen Arbeitsmärkte bei der Regulierung des Arbeitsmarktes und der Entwicklung der Qualifikationen; die starke Selektion durch theoretische Leistungen im Rahmen der weitgehend dominierenden schulischen Bildung; gemäß diesen beiden Charakteristika erfolgt die Positionierung des einzelnen in der Warteschlange vor dem Zugang zur Beschäftigung, und hier insbesondere auf den internen Arbeitsmärkten, weitgehend in Abhängigkeit von dem Niveau des Abschlusses, der während der Erstausbildung erworben wurde. Diese Tendenz verstärkte sich im Zuge der zunehmenden Verknappung von Arbeitsplätzen, die eine Folge der Verschärfung der wirtschaftlichen Krise war. Zugute kam diese Entwicklung vor allem den Hochschulabsolventen, von denen gesagt wurde, daß sie von ihrer Situation profitierten (Goux, Leclercq, Minni 1996).

Seit Beginn der 80er Jahre ist in Frankreich ein sehr rascher Ausbau der Hochschulausbildung und eine gleichzeitige Zunahme der Abgangsströme von den verschiedenen Ausbildungsgängen mit Hochschulniveau zu beobachten. Bis 1992 schien die Entwicklung des Arbeitsmarktes durch verstärkte Selektionsmechanismen für Jugendliche geprägt sowie durch die Entstehung einer konkurrenzbestimmten Regulierung bestimmter Arbeitsmarktsegmente, die in erster Linie jungen Hochschulabsolventen zugute kam.

**Kasten 1****Eine institutionelle Analyse der Eingliederung junger Hochschulabsolventen**

Über diese allgemeinen Prinzipien hinausgehend werden wir Garonna und Ryan (1989) folgen, die eine vergleichende Typologie der Modelle für die Eingliederung Jugendlicher erstellen, deren Vorteil darin besteht, daß sie die Marktmechanismen expliziter in die Analyse einbezieht, als dies bei der Theorie über den gesamtgesellschaftlichen Effekt der Fall ist. Sie gehen von dem Grundsatz aus, daß die erwachsenen Arbeitnehmer sich vor der potentiellen Konkurrenz durch Jugendliche zu schützen suchen, vor allem dann, wenn letztere über eine qualitativ hochwertige Ausbildung und/oder Ausbildung mit Hochschulniveau verfügen. Sie zeigen, daß die Arbeitnehmer mit „fester Stellung“ sich dieser Konkurrenz in Phasen massiver Arbeitslosigkeit bei gleichzeitiger geringer Regulierung der Arbeitsmärkte nicht mehr erwehren können: Das Großbritannien der dreißiger Jahre ist ein Beispiel für diese Art von „Regulierung durch Konkurrenz“, bei der die Arbeitgeber sich uneingeschränkt der billigen Arbeitskraft von Jugendlichen bedienen können. An sich kann der Schutz der erwachsenen Arbeitnehmer auf zwei sehr verschiedene Weisen gewährleistet werden. Bei der „reglementierten Eingliederung“ erlangen die Jugendlichen regulär und in allen Wirtschaftssektoren Zugang zur Beschäftigung, jedoch als Auszubildende: „Die Interessen der Arbeitnehmer werden durch Vorschriften geschützt, die (indem sie Normen für die Ausbildung am Arbeitsplatz setzen), der Neigung der Arbeitgeber entgegenwirken, aus den geringen Kosten von Auszubildenden Kapital zu schlagen“ (Garonna, Ryan, S. 80). Im Falle der „selektiven Ausgrenzung“ müssen die im Rahmen des Schulsystems ausgebildeten Jugendlichen mittels geringfügiger, ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse Berufserfahrung sammeln, bevor sie selektiv die Chance auf den Zugang zu einem regulären Arbeitsplatz erhalten. Deutschland und, in geringerem Maße, Großbritannien wären dem ersten Modell zuzuordnen, während in den Vereinigten Staaten und in Frankreich angesichts der traditionell großen Bedeutung der internen Arbeitsmärkte das zweite vorherrscht. Selbstverständlich sind diese gesamtgesellschaftlichen Modellentwürfe im Hinblick auf die Personalplanungspolitik in den verschiedenen Sektoren zu differenzieren (siehe beispielsweise Clémenceau und Géhin (1983) zur zweiten Hälfte der siebziger Jahre.)

Der Arbeitsmarkt in Frankreich wurde traditionell durch die internen Arbeitsmärkte strukturiert, deren entscheidende Grundlage die Dauer der Betriebszugehörigkeit darstellt – die Qualifikation war vor allem eine Sache des Betriebs und der Organisation.

Einige gesamtgesellschaftliche Anhaltspunkte für die Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung und die Bedeutung von Hochschulabschlüssen

Traditionell existierte ein unmittelbarer struktureller Zusammenhang zwischen dem spezifischen Charakter von Qualifikationen und dem geringen Grundausbildungsniveau der Arbeitskräfte (siehe Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).

Die dominierende Rolle der internen Arbeitsmärkte

Der Arbeitsmarkt in Frankreich wurde traditionell durch die internen Arbeitsmärkte

strukturiert, deren entscheidende Grundlage die Dauer der Betriebszugehörigkeit darstellt. Die Auswirkung der Dauer der Betriebszugehörigkeit auf das Lohnniveau der Beschäftigten war in Deutschland halb so hoch wie in Frankreich [Depardieu, Payen 1986]. Eyraud, Marsden und Silvestre (1990) fügen hinzu, daß die relative Dauer der Betriebszugehörigkeit qualifizierter Arbeitskräfte verglichen mit ungelernten oder angelernten Kräften in Frankreich viel höher ist als in Großbritannien, wo traditionell die Facharbeitsmärkte dominieren. Wie Maurice, Sellier und Silvestre (1982) gezeigt haben, war die Qualifikation vor allem eine Sache des Betriebs und der Organisation. Diese Strukturierungsform der internen Arbeitsmärkte erlaubte die Eingliederung von Arbeitskräften mit geringem Ausbildungsniveau, die sich in eine stärker vorgegebene und hierarchisierte Arbeitsorganisation einfügen sollten. Tat-



sächlich führte dies unter Ingenieuren und Führungskräften zu einem sehr hohen Anteil an Arbeitnehmern mit niedrigem Ausbildungsniveau: So verfügten 1982 über die Hälfte der Angehörigen dieser Berufsgruppen nicht über einen Hochschulabschluß. Die Gestalt des „hausgemachten“ leitenden Anstellten oder Ingenieurs war noch vielfach anzutreffen.

Durch die hohe Selektivität des Bildungswesens wird der Abschluß zu einem wichtigen Instrument zur Einstufung der Individuen auf dem Arbeitsmarkt

Die schulische Leistung, insbesondere in den theoretischen Fächern, ist der Maßstab, nach dem der Wert des einzelnen beurteilt wird. Er erscheint umso gerechtfertigter, als seine angebliche Neutralität das Bemühen um die Anhäufung von Kenntnissen nahelegt, die für die Schaffung einer gerechteren und zugleich leistungsfähigeren Gesellschaft erforderlich ist. In diesem Rahmen „hat sich zu Beginn dieses Jahrhunderts die Orientierung durch die Schule entwickelt, die auf eine

wissenschaftliche Ermittlung der Fähigkeiten des Einzelnen setzt“ (Duru-Bellat 1992). Diese allgemeinen Vorgaben weisen der Schule eine beträchtliche Verantwortung zu, die nicht nur in ihrer Ausbildungsfunktion besteht, sondern auch in einer Einstufung der Individuen, die seither eine gesellschaftliche Bedeutung ersten Ranges erlangt hat. Die Schule ist auch der Schauplatz individueller Strategien, die den Ergebnissen des schulischen Wettbewerbs de facto eine wichtige gesellschaftliche Dimension verleihen (Duru-Bellat 1992): Diese Strategien bestehen ebenso darin, sich vor anderen auszuzeichnen, wie darin, sich beim Lernen an einem „noblen“ Kriterium par excellence zu orientieren, dem individuellen Erwerb von Allgemeinbildung. Von daher müssen alle anderen Wissensformen oder Ausbildungsarten „ihrer Natur nach“ eine niedrigere, „unreine“ Form der allgemeinen Bildung sein. Für einige Autoren (d'Iribarne und d'Iribarne, 1993) kann man kraft dieser meritokratischen Gesellschaftskonzeption von einem „Schuladel“ sprechen, der den Geburtsadel des Ancien

„(...) das französische System der allgemeinen und beruflichen Bildung (...) ist zweifellos jenes (...), das sowohl qualitative (...) als auch quantitative Veränderungen erfahren hat.“

Kasten 2

Für eine Analyse der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen

Aus dieser dynamischen Perspektive hatte Silvestre (1986) die Entwicklung der Mobilität auf nationaler Ebene während der Wirtschaftskrise untersucht (im vorliegenden Fall in Deutschland, Frankreich und Japan). Er vertrat die Auffassung, daß drei Typen von Veränderungen festzustellen waren. Die ersten, die als „mechanisch“ bezeichnet werden, wirken sich in keiner Weise auf die ursprünglichen Funktionsprinzipien der gesamtgesellschaftlichen Strukturen aus, was nicht heißt, daß sich die Verhaltensweisen und die Institutionen nicht verändern: Es ist nur so, daß sich diese Veränderungen „am Rande der strukturellen Realität“ vollziehen (ein typischer Fall ist die Zunahme von ungesicherten Arbeitsverhältnissen, während gleichzeitig die internen Arbeitsmärkte in ihrer herkömmlichen Form fortbestehen).

Eine zweite Kategorie von Veränderungen betrifft die Fälle, wo die Entwicklungen „bereits etablierte Funktionsprinzipien erfordern“, was bedeutet, daß die Kompromisse, die die gesamtgesellschaftlichen Regeln und Beziehungen begründen, qualitativ nicht erreicht oder verändert worden sind. Aufgrund ihrer „Plastizität“ können die Ausgangsstrukturen die Veränderungen, welche nun als „organisch“ bezeichnet werden, umsetzen und absorbieren (ein gutes Beispiel hierfür stellt die Zunahme der Zahl der Auszubildenden in Deutschland während der ersten Hälfte der achtziger Jahre dar, die eine Reaktion auf die Gefahr des Anstiegs der Jugendarbeitslosigkeit darstellte).

Eine dritter Typ von Veränderung wird insofern als „strukturell“ bezeichnet, als „die Krise zu einer Destabilisierung der im Rahmen der alten Systeme regelmäßig geübten Praktiken führen“ und „neue Verhaltensweisen und soziale Beziehungen erzeugen wird“.



„Das entschlossene staatliche Handeln fand seinen Ausdruck in dem 1984 aufgestellten Ziel, bis zum Ende des Jahrhunderts 80% jeder Generation zum Abiturniveau zu führen.“

„Ab 1991 gehörte Frankreich hinsichtlich der Beschulung der 17- und 18jährigen zur Spitzengruppe unter den entwickelten Ländern (...) 1995 verfügten 61% der Führungskräfte über mindestens einen Hochschulabschluß (Lang- oder Kurzstudiengänge), während es 9 Jahre zuvor nur 44,4% gewesen waren.“

Régime abgelöst habe: Ersterer verwirklichte in gewisser Weise eine Synthese zwischen der hierarchisch geprägten Struktur der französischen Gesellschaft und dem republikanischen Ideal einer durch ihr Wissen legitimierten Elite. Diese Konstellation rechtfertigt einen Orientierungsprozeß am Ende des Collège (nach vierjähriger Sekundarschulausbildung), der die „weniger Leistungsfähigen“ zu einer Berufsausbildung hinführt.

Die Abschlüsse strukturieren die berufliche und soziale Eingliederung

Diese meritokratische Logik wirkte um so strukturierender, als sie sich in eine Gesellschaft einfügte, in der Abschlüsse nicht nur eine wichtige gesellschaftliche Empfehlung darstellen, sondern auch eine relativ seltene Ressource: Nur eine beschränkte Zahl von Personen verfügte darüber (1982 besaßen knapp 50% der Erwerbstätigen keinerlei Abschluß). Vor diesem Hintergrund stellen Abschlüsse, ob allgemeinbildend oder berufsbildend, in Frankreich vor allem Instrumente zur Einstufung des einzelnen im Rahmen einer schulischen Konkurrenz dar, deren Ergebnis in hohem Maße ausschlaggebend für den künftigen sozialen Status der Betroffenen ist. Diese Konkurrenz ist wenig dazu geeignet, „Kristallisationspole für eine berufliche Identität“ - wie sie in Deutschland aufgrund des dualen Systems existieren - zu schaffen, während gleichzeitig das berufsbildende und technologisch-fachliche Schulwesen immer weiter ausgebaut wird. Das französische System formt Individuen, während das deutsche vor allem berufsbezogene Gruppen heranzubildet.

Doch während der Phase starken wirtschaftlichen Wachstums und teilweise auch während der siebziger Jahre verhinderte diese Meritokratie nicht, daß im Rahmen der internen Arbeitsmärkte im breiten Umfang ein sozialer Aufstieg möglich wurde, weil die Unternehmen einen erhöhten Qualifikationsbedarf hatten.

Bezüglich eines Landes wie Frankreich mit einem stark institutionalisierten und standardisierten Bildungssystem (Campinos, Grando, 1988) möchte dieser Beitrag vor allem die Rolle und die Bedeutung der Abschlüsse als (potentielle) Instrumente zur Koordinierung zwischen den Verhal-

tensweisen des Einzelnen, der staatlichen Berufsbildungspolitik und den Arbeitsmärkten hervorheben. Dieser Ansatz erscheint um so legitimer, als das französische System der allgemeinen und beruflichen Bildung innerhalb der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zweifellos jenes ist, das sowohl qualitative Veränderungen - mit der Einführung des berufsorientierten Abiturs - als auch quantitative Veränderungen - ein massiver Ausbau - erfahren hat. Seit 1984 hat sich die Beschulungsquote der über Achtzehnjährigen stark erhöht (eine Bilanz ziehen Lutz et al. 1994).

Ein anderes Charakteristikum der französischen Entwicklung besteht darin, daß diese gleichzeitigen Veränderungen der Berufsbildung und der Regulierung des Arbeitsmarktes vor dem Hintergrund einer starken Verknappung von Arbeitsplätzen erfolgten; im Vergleich dazu wurden die Reformen, welche die Grundlage der Facharbeitsmärkte in Deutschland bilden, bereits Ende der sechziger Jahre durchgeführt, und die Tatsache, daß die Hälfte der amerikanischen Jugendlichen Zugang zur Hochschulbildung erhielten, ist noch früher einzuordnen. Folglich ist die berufliche Eingliederung „à la française“, und hier insbesondere die Entwicklung der Eingliederung der Hochschulabsolventen, ein zuverlässiger Indikator für die Dynamik der Verbindung zwischen Ausbildung und Beschäftigung.

Eine sehr rascher Ausbau der Hochschulausbildung

Dieses Anwachsen der Abgangsströme von den verschiedenen Ausbildungsgängen auf Hochschulebene ist sowohl das Ergebnis einer planvollen staatlichen Politik als auch einer starken gesellschaftlichen Nachfrage.

Umsetzung des politischen Willens in Gesetze

Das entschlossene staatliche Handeln fand seinen Ausdruck in dem 1984 aufgestellten Ziel, bis zum Ende des Jahrhunderts 80% jeder Generation zum Abiturniveau zu führen. Die Ernsthaftigkeit dieser Absicht wird durch die Tatsache bezeugt, daß



dieses Ziel 1989 in einem Rahmengesetz für das gesamte Bildungswesen festgeschrieben wurde, ohne daß sich im französischen Parlament irgendein Widerstand regte. Das Gesetz sollte einen gewissen Rückstand Frankreichs im Bereich der Beschulung auf Sekundarschul- und Hochschulniveau beseitigen: 1980 verfügten nur 20% der Erwerbstätigen über das Abitur oder einen Hochschulabschluß, und die Hälfte der Erwerbsbevölkerung besaß nur ein Abschluszeugnis der Grundschule (Goux, Minni, Leclercq 1996).

Spektakuläre quantitative Ergebnisse

In einem Zeitraum von weniger als 15 Jahren hat sich der Anteil derer pro Jahrgang, die das Abiturniveau erreichen, verdoppelt: 34% im Jahre 1980, 70% im Jahre 1994. Fast zwei Drittel eines Jahrgangs bestehen also gegenwärtig das Abitur. In der Folge sind die Studentenzahlen stark angestiegen (um 500 000 in den achtziger Jahren, das heißt um 40%; um 400 000 zwischen 1990 und 1994, das heißt um 23%); damit sind 40% der Ausbildungsabschlüsse Hochschulabschlüsse, was einer Verdoppelung innerhalb eines Zeitraums von 20 Jahren entspricht. Angesichts der Tendenz zur Verlängerung der Studienzeiten (alle fünf Jahre um ein Jahr) erwies sich überdies die Zunahme der nicht erwerbstätigen Personen ebenfalls als spektakulär.

Wie Elbaum und Marchand (1994) hervorheben, zeichnet sich die Entwicklung der Situation der unter 25jährigen in Frankreich während der achtziger Jahre vor allem durch einen sehr raschen Rückgang ihrer Erwerbsquote aus (- 10 Prozentpunkte zwischen 1993 und 1991), womit Frankreich in dieser Altersgruppe die niedrigste Erwerbsquote der großen Industrieländer aufweist (34,4% im Vergleich zu 64,4% in Schweden oder 66,3% in den Vereinigten Staaten, wo Berufstätigkeit etwa ebenso definiert wird wie in Frankreich, während in Deutschland die Auszubildenden zu den Berufstätigen gerechnet werden). 1994 war dieser Prozentsatz noch weiter, auf 30,7%, zurückgegangen. Ab 1991 bildete Frankreich hinsichtlich der Beschulung der 17- und 18jährigen zusammen mit Deutschland, der Schweiz (die beiden letzteren konnten sich aufgrund ihres Systems der Lehrlings-

ausbildung auf diesem Niveau plazieren) und Japan die Spitzengruppe unter den entwickelten Ländern und lag damit merklich vor den Vereinigten Staaten und noch weiter vor Großbritannien. Seither hat sich diese Tendenz noch verstärkt.

Die politische Entscheidung, die Anhebung des Ausbildungsniveaus von Jugendlichen zu forcieren, erfolgte weitgehend parallel zur Entwicklung der Beschäftigungsstrukturen: Der Anteil von Führungskräften und Berufen auf der mittleren Führungsebene, das heißt von Positionen, die im Prinzip für Hochschulabsolventen bestimmt sind, erhöhte sich von 8,3% beziehungsweise 18,6% im Jahre 1982 auf 12,2% beziehungsweise 20,3% zehn Jahre später. Noch spektakulärer sind die Entwicklungen in Zahlen ausgedrückt: Zwischen 1982 und 1991 erhöhte sich die Zahl der Führungskräfte und der Berufe auf der mittleren Führungsebene um 929 000 Personen, während die Zahl der Erwerbstätigen nur um 424 000 zunahm. Von daher wird auf einem bestimmten Einstufungsniveau ein dem Niveau der angestrebten Position „entsprechender“ Abschluß zur zunehmend wichtigen Voraussetzung, auch wenn er immer weniger ausreichend ist: 1995 verfügten 61% der Führungskräfte über mindestens einen Hochschulabschluß (Lang- und Kurzstudiengänge), während es 9 Jahre zuvor nur 44,4% gewesen waren.

Eine wirtschaftliche und soziale Flucht nach vorn

Neben dem politischen Willen und der Entwicklung der Unternehmensnachfrage haben noch andere Gründe zur Beschleunigung dieses „organischen Wandels“ der französischen Gesellschaft beigetragen, die sich als besonders fähig zu einer Forcierung der Beschulung erwiesen hatte, wie sie schon Ende der sechziger Jahre vorgenommen worden war (siehe Prost 1992).

Der Abschluß als (relativer) Schutz vor Arbeitslosigkeit

Die Jugendlichen und ihre Familien sind eindeutig der Auffassung, daß die Qualität der beruflichen Eingliederung, sei es hinsichtlich des Risikos der Arbeitslosigkeit, der zunehmenden Unsicherheit der Arbeitsplätze, des Gehaltsniveaus oder der

„(...) mit der Verknappung von Arbeitsplätzen verringern sich auch die Opportunitätskosten einer Ausbildung, weil für den einzelnen ein Anreiz besteht, im Rahmen des Ausbildungssystems auf bessere Perspektiven zu warten.“

„(...) in Frankreich verleihen die Abschlüsse nicht direkt eine anerkannte Qualifikation und eine klar umrissene berufliche Identität, sondern verweisen auf Eignungen, die zunehmend mit dem erreichten Studienniveau gleichgesetzt werden.“

„Das Studienniveau gilt als Gradmesser einer umfassenden Kompetenz, einer Anpassungsfähigkeit an 'Veränderungen'.“

1) Bei manchen Berufszweigen mußte dieser globale Ansatz entsprechend dem jeweiligen Fachbereich des Abschlusses dahingehend relativiert werden, da die „Leistungen“ bei der Eingliederung gewerblicher Ausbildungsabschlüsse häufig besser sind als bei der Eingliederung von Abschlüssen im Tertiärbereich oder bei allgemeinbildenden Hochschulabschlüssen (siehe Minni, Vergnies (1994)).



„Die Familien treffen daher eine rationale Entscheidung zugunsten der Fortsetzung des Studiums (...), was eine sich verselbständigende Tendenz zur Folge hat, die nicht über den Preis geregelt wird, weil der Hauptteil der Studienkosten von der Allgemeinheit getragen wird. Diese Entwicklung geht zu Lasten der berufsbildenden und technologisch-fachlichen Ausbildungsgänge.“

erreichten beruflichen Stellung, in hohem Maße vom Niveau des Abschlusses abhängt: Zwischen 1980 und 1992 blieb die Arbeitslosenquote von Hochschulabsolventen fünf Jahre nach Studienende konstant, während sie sich bei Inhabern eines Berufsbefähigungszeugnisses (CAP) oder eines Berufsbildungszeugnisses (BEP) mehr als verdoppelte und bei Abiturienten um fast drei Viertel anstieg (Méron, Minni 1995); zudem gehört Frankreich zu den Ländern, in denen ein Hochschulstudium die größten Gehaltsvorteile verschafft, auch wenn diese bei den jüngsten Generationen oft geringer ausfallen (siehe Goux, Leclercq, Minni 1996).¹

Wie oft bemerkt wurde, verringern sich mit der Verknappung von Arbeitsplätzen auch die Opportunitätskosten einer Ausbildung, weil für den einzelnen ein Anreiz besteht, im Rahmen des Ausbildungssystems auf bessere Perspektiven zu warten. Diese Tendenz erweist sich als besonders ausgeprägt, wenn, wie in Frankreich der Fall, keine ausreichende Zahl von Nebentätigkeiten angeboten wird, die einen Anreiz dazu bieten könnten, sein Glück auf dem Arbeitsmarkt zu versuchen. Vinokur (1995) führt als Gegenbeispiel die Vereinigten Staaten an, wo die Arbeitslosigkeit durch eine Vielzahl neu entstehender „minderwertiger“ Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich eingedämmt wird und daher die Einschreibungen an den Colleges seit mehreren Jahren rückläufig sind.

Eine kompetenzenbezogene Beschäftigungsplanung fördert die Einstufung nach dem Niveau der Abschlüsse

Die Entwicklung der von den Unternehmen im Bereich der Einstufung und der Arbeit eingesetzten Kriterien fördert noch die Betonung des Niveaus der Abschlüsse. Dahingehend bemerken Jobert und Tallard (1993 und 1995), daß die kürzlich neu ausgehandelten Einstufungsraster, insbesondere in der Industrie, sich auf die sechsstufige Klassifikation des Bildungsministeriums stützen, was „einen bedeutenden Bruch mit der traditionellen Form der Berücksichtigung von Abschlüssen offenbart (berufsspezifisch auf die betreffende Branche bezogen und stark auf eine bestimmte Funktion ausgerichtet (...)) oder als Anerkennung für das Erlernen eines Berufs“.

Diese Tendenzen bestätigten die Entstehung eines Modells der Beschäftigungsorganisation und -planung auf der Grundlage der Kompetenzen, „wobei die Gesamtheit aller nicht stabilen Eigenschaften anhand der Qualifikation überprüft werden müßte (und die der Qualifikation entgegengesetzt wären), welche in jüngster Zeit durch den Abschluß, einen ein für alle Mal erworbenen Titel, und die Dauer der Betriebszugehörigkeit bestimmt wird“ (Ropé, Tanguy 1994). Unter diesem Blickwinkel erweist sich der Arbeitsvertrag zunehmend als ungenügend, was mehrere Konsequenzen hätte: eine verstärkte Heranziehung des Abschlusses als Indikator für ein allgemeines Kompetenzniveau (Auslesefunktion); die Notwendigkeit zur Bereitstellung spezieller, ergänzender Ausbildungsmaßnahmen (in Form des alternierenden Modells) und/ oder die Einführung von Probe- und Auswahlzeiten für die Arbeitnehmer, die früher üblicherweise auf der Grundlage ihres Abschlusses ausgesucht wurden (siehe Lochet, Podevin, Saunier 1995).

Der Abschluß als Mittel zur Absicherung

Diese Charakterisierung stimmt auch mit früheren Bemerkungen von Silvestre (1987) überein, denen zufolge die Abschlüsse in Frankreich nicht direkt eine anerkannte Qualifikation und eine klar umrissene berufliche Identität verleihen, sondern auf Eignungen verweisen, die zunehmend mit dem erreichten Studienniveau gleichgesetzt werden. Kurzfristig senkt die Anwendung dieses Prinzips die Kosten von Auswahl und Einstellung, birgt aber das Risiko späterer Kompetenzdefizite in sich, welche zusätzliche Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen und/ oder die Wiederholung von Einstellungsverfahren erfordern: Das Studienniveau gilt als Gradmesser einer umfassenden Kompetenz, einer Anpassungsfähigkeit an „Veränderungen“. Gleichwohl ist es kein Garant für die Fähigkeit, an einer kollektiven Dynamik teilzuhaben, Verantwortung zu übernehmen und Initiativen zu ergreifen, alles Qualitäten, die von den Unternehmen sogar für Arbeitsplätze auf dem einfachsten Niveau gefordert werden. Man kann sich also des Kompetenzniveaus der eingestellten Personen mit Abschluß niemals ganz sicher sein, während bei abgelehnten Jugendlichen dies-



bezüglich Klarheit zu herrschen scheint. Wirken Studiengänge und Abschlüsse somit nicht eher als Filter denn als Investition in das Humankapital?

Ob aus Sicht des einzelnen oder der Unternehmen, das Bemühen um ein höheres Abschlußniveau dient folglich der Absicherung gegen Ungewißheiten, die den Arbeitsmarkt oder die tatsächlichen Kompetenzen betreffen (siehe Bédoué, Espinasse 1995). Die Familien treffen daher eine rationale Entscheidung zugunsten der Fortsetzung des Studiums, und die Summierung dieser Entscheidungen auf Mikroebene hat eine sich verselbstständigende Tendenz zur Folge, die nicht über den Preis geregelt wird, weil der Hauptanteil der direkten Studienkosten von der Allgemeinheit getragen wird. Diese Entwicklung geht zu Lasten der berufsbildenden und technologisch-fachlichen Ausbildungsgänge. So nahmen nach Absolvierung eines technologisch-fachlichen Ausbildungsgangs 1992 60% der Inhaber eines Diplôme Universitaire de Technologie („höherer Technikerbrief“ mit universitärer Ausbildung, DUT) ein weiterführendes Studium auf, während es 1984 nur 33% gewesen waren; bei den Inhabern von Brevets de Techniciens Supérieur („höheren Technikerbriefen“ mit schulischer Ausbildung, BTS) betrug dieser Anteil 39% beziehungsweise 20%). Bei letzteren ist dabei allerdings ein hoher Anteil von weiter spezialisierenden Ausbildungsgängen im Rahmen eines dritten Studienjahres zu berücksichtigen (siehe Martinelli, Vergniès 1995). Generell besteht jedoch die Tendenz zur Wiederholung einer Entwicklung, von der bereits die Fachabiture betroffen sind (85% der Inhaber dieses Abschlusses, der ursprünglich direkt auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt hinführen sollte, setzen ihre Ausbildung durch Aufnahme eines Hochschulstudiengangs fort) sowie auch spezielle Ausbildungsgänge wie die DUT, welche eine Anziehungskraft auf zahlreiche Inhaber eines allgemeinbildenden Abiturs ausüben, die bestrebt sind, ihre Ausbildung fortsetzen.

In einer durch die generelle Verknappung von Arbeitsplätzen geprägten Konjunkturlage wird der Abschluß in erster Linie zum Schutz gegen Arbeitslosigkeit, dann zur Positionierung für den Zugang zu den internen Arbeitsmärkten, genereller zu

den knappen Arbeitsplätzen, und letztlich zum Schlüsselfaktor für ein hohes Einkommen: Von daher hat die Bedeutung der Bildungspolitik für die Hierarchisierung der Gesellschaft in der jüngsten Vergangenheit beträchtlich zugenommen, was insbesondere den Hochschulabsolventen zugute kam (Verdier 1996).

Vinokur (1995) betont, daß diese Entwicklung Teil eines sich selbst verstärkenden Prozesses ist, der einzig durch seine Kosten eingeschränkt wird (die universitären Einschreibgebühren sind in Frankreich extrem niedrig). In der Folge kommt es zu einer Konkurrenz zwischen den Jugendlichen um den Zugang zu Arbeitsplätzen, der sich in erster Linie im Rahmen des Bildungssystems abspielt. Dies könnte zu einer „bürokratischen Regulierung“ der Vergabe von Arbeitsplätzen an die Inhaber von Abschlüssen führen, wobei nach dem Vorbild der Zugangsmodalitäten bei Arbeitsplätzen im öffentlichen Dienst mittels „privaten Auswahlverfahren“ über den Zugang zu den internen Arbeitsmärkten entschieden würde; das Vorweisen eines Abschlusses wäre dabei Teilnahmevoraussetzung. Lochet, Podevin und Saunier (1995) führen verschiedene Beispiele für das Entstehen einer solchen Regulierung in Großunternehmen an. Von daher ist die Fortsetzung der Ausbildung durch einen Hochschulbesuch oder mit dem Ziel eines Hochschulbesuchs als Teil einer 'organischen' Anpassung im Sinne von Silvestre zu verstehen: Sie wird durch das übliche Regulierungsverfahren des französischen Bildungssystems gefördert, das die schulische Leistung zum Maßstab der individuellen Verdienste des einzelnen nimmt.

Die achtziger Jahre: selektive Ausgrenzung der Jugendlichen, aber Fortbestand der traditionellen Bevorzugung von Hochschulabsolventen

Bis 1992 schien die Entwicklung des Arbeitsmarktes sowohl durch eine Verschärfung der Mechanismen der selektiven Ausgrenzung (im Sinne von Garonna und Ryan) der Jugendlichen allgemein geprägt als auch durch die Entstehung einer

„Die lange Dauer und die Verschärfung der Beschäftigungskrise sollten schließlich zu einer spürbaren Veränderung der Einstellungspraktiken der Unternehmen führen, die zu Lasten der Jugendlichen und insbesondere der jugendlichen Abgänger aus dem Bildungssystem gehen sollte.“

„(...) den Hochschulabsolventen kam die in breitem Umfang erfolgende Schaffung von höheren und mittleren Führungspositionen zugute, auch wenn sie dabei manchmal eine 'anfängliche Zurückstufung' in Kauf nehmen mußten“

„Ganz offensichtlich versuchten die Unternehmen, aus diesem Ausbildungsangebot, das ihren Bedarf an qualifizierten Kräften viel eher decken konnte, Nutzen zu ziehen.“



„Diese Öffnung der internen Arbeitsmärkte ging vermutlich zu Lasten der Aufstiegsmöglichkeiten von bereits in den Betrieben beschäftigten Erwerbstätigen mit sehr niedrigem Ausbildungsniveau.“

„Die auffälligste Entwicklung besteht darin, daß die jungen Hochschulabsolventen, anders als bezeichnenderweise in den achtziger Jahren der Fall, von diesen Tendenzen nicht mehr verschont bleiben.“

konkurrenzbestimmten Regulierung bestimmter Arbeitsmarktsegmente, deren große Gewinner die jungen Hochschulabsolventen waren.

Allgemeiner Rückgang der Einstellung von Jugendlichen durch die Unternehmen

Während der ersten Phase der Krise (in den siebziger Jahren) wandelten sich die Auswahlkriterien der Unternehmen bei der Einstellung von Arbeitskräften trotz der Verknappung von Arbeitsplätzen nicht entscheidend. Diese Verknappung zeigte sich automatisch in einem Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit, erhöhte sich aber nicht rascher als bei anderen Kategorien von Arbeitnehmern [Affichard 1981].

Die lange Dauer und die Verschärfung der Beschäftigungskrise haben schließlich zu einer spürbaren Veränderung der Einstellungspraktiken der Unternehmen geführt, die zu Lasten der Jugendlichen, und hier insbesondere der jugendlichen Abgänger aus dem Bildungssystem gehen sollte. Die absolute Zahl wie auch der Prozentsatz der direkt nach Ende ihrer Ausbildung eingestellten Jugendlichen gingen merklich zurück (von 17% im Jahre 1973/74 auf 13% Ende der achtziger Jahre).

Das Einstellungsdefizit bei den Abgängerströmen wuchs bis 1985/86 stark an und belief sich letztlich auf fast 400 000 fehlende Arbeitsplätze [Pottier 1990]. Zwar trugen staatliche Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung, zur Stützung der Konjunktur und zur Schaffung von Arbeitsplätzen zwischen 1987 und 1991 zu einer leichten Entspannung der Situation bei, bewirkten jedoch keine grundlegende Besserung. Dieser Rückgang der Neueinstellungen von jungen Berufsanfängern verschärfte sich mit dem konjunkturellen Umschwung von 1992 erneut. Auf der Grundlage eines engeren Indikators, der jene Jugendlichen ausschließt, die sich nach Ableistung des Militärdienstes auf dem Arbeitsmarkt präsentieren, ohne jemals zuvor gearbeitet zu haben, zeigen [Balan, Minni 1995], daß der Anteil der Jugendlichen, die direkt nach Abschluß der Erstausbildung von den Unternehmen eingestellt wurde, von 11,2% zwischen März 1991-1992 auf 9,1% zwischen März 1993-1994 gesunken ist.

Der zu Lasten der Jugendlichen gehende Mechanismus der „selektiven Ausgrenzung“, um den Begriff von Garonna und Ryan aufzugreifen, wurde in den achtziger Jahren besonders deutlich, da während dieser Zeit der Anteil der Beschäftigten unter fünfundzwanzig Jahren in allen Wirtschaftssektoren rückläufig war. Insgesamt nahm der Anteil der in einem Beschäftigungsverhältnis befindlichen Jugendlichen zwischen 1982 und 1990 um über 19% ab, während die Gesamtzahl der Beschäftigten um über 3% anstieg (wobei hier sogar speziell für Jugendliche bestimmte Beschäftigungsverhältnisse mit besonderem rechtlichen Status eingerechnet sind, wie die Verträge im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, die nur selten in reguläre Beschäftigungsverhältnisse münden (Aucouturier, Gélot 1994)). Der Anstieg der Beschulungsquote, der übrigens in einem gewissen Zusammenhang mit dem Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten steht, kann nicht alles erklären, da die Zahl der unter 25jährigen Erwerbslosen zwischen 1980 und 1990 nur um 3,5% abnahm.

Zunehmende „Zweigleisigkeit“ bei der Eingliederung und Einstellung entsprechend dem Abschlußniveau

Bis mindestens 1992 blieben die Hochschulabsolventen weitgehend von dieser Art von Anpassung verschont. Ihnen kam die in breitem Umfang erfolgende Schaffung von höheren und mittleren Führungspositionen zugute, auch wenn sie dabei manchmal eine „anfängliche Zurückstufung“ in Kauf nehmen mußten (zu Beginn der neunziger Jahre wurden - neun Monate nach Studienende - von den Hochschulabsolventen mit einem Abschluß des Niveaus I-II 12% zu Angestellten und Arbeitern zurückgestuft; bei den Männern mit Abschlüssen des Niveaus III waren es 26%, bei den Frauen 38%), was aber durch spätere Aufstiegsmöglichkeiten weitgehend kompensiert wurde. Nicht nur waren die Hochschulabschlüsse weniger von mittelfristigen Zurückstufungen (für einen fünfjährigen Zeitraum) betroffen, sondern diese Zurückstufungen nahmen überdies bis zu Beginn der neunziger Jahre sogar eher ab, während sich gleichzeitig die Zahl der Studenten merklich erhöhte. 77% der jungen Absolventen mit Hochschulabschluß bzw. Promotion (mindestens Abitur und drei Jahre Studium),



mit einem Ingenieurs-Diplom oder einem Abschluß einer Grande Ecole erlangten nach Lauthé (1990) 1985 ein bis fünf Jahre nach ihrem Abgang aus dem Bildungssystem eine Führungsposition. 1977 waren es nur 62% gewesen.

Ganz offensichtlich versuchten die Unternehmen, aus diesem Ausbildungsangebot, das ihren Bedarf an qualifizierten Kräften viel eher decken konnte, Nutzen zu ziehen. Sie sahen sich veranlaßt, ihre internen Arbeitsmärkte zu öffnen und direkten Zugang zu qualifizierten Positionen zu gewähren. Dazu waren sie umso eher bereit, als im Rahmen der verschiedenen Hochschulausbildungsgänge beträchtliche Anstrengungen unternommen wurden, um den Erwartungen der Unternehmen besser gerecht zu werden. Diese stärker berufsbezogene Ausrichtung der Hochschulausbildung ist Ausdruck eines strukturellen Wandels des Zielortes, zu dem sich die Abgängerströme aus den Hochschulen hinbewegen, und dies gilt insbesondere nach einem Universitätsstudium: Neben dem öffentlichen Sektor, der ein wichtiger Arbeitgeber, insbesondere für das Lehramt, bleibt, gewinnt auch der Privatsektor als Arbeitgeber immer größere Bedeutung, insbesondere für jene Jugendlichen, die ihr Hochschulstudium mit einem berufsbezogenen Kurzstudiengang begonnen haben (DUT und BTS).

Diese Öffnung der internen Arbeitsmärkte ging vermutlich zu Lasten der Aufstiegsmöglichkeiten von bereits in den Betrieben beschäftigten Erwerbstätigen mit sehr niedrigem Ausbildungsniveau. So haben sich seit 1974 die Aufstiegsaussichten für jene Arbeitskräfte, die ursprünglich eingestellt worden waren, um niedrig qualifizierte Arbeitsplätze zu besetzen, merklich verschlechtert (Goux 1991). Die Untersuchung von Pierre Bérêts (1991) über die internen Arbeitsmärkte während der achtziger Jahre offenbart, daß die Dauer der Betriebszugehörigkeit als Faktor für das Gehaltsniveau an Bedeutung verloren hat, während die externe Mobilität (Einstellung von Kräften mit Berufserfahrung und von gut ausgebildeten jungen Mitarbeitern) eine größere Rolle für das Gehaltsniveau zu spielen begonnen hat; dies ist ein auffälliger Unterschied zur Regulierung der internen Arbeitsmärkte, wie sie in den sechziger und siebziger Jahren überwog. Die Hochschulabsol-

venten haben folglich großen Nutzen aus dieser (teilweisen) Infragestellung der durch die Dauer der Betriebszugehörigkeit geregelten internen Arbeitsmärkte gezogen, was als Zeichen der Entstehung einer stärker konkurrenzorientierten Personalplanung und damit eines strukturellen Wandels zu werten wäre. Wie Bérêt zeigt, widerspricht diese Entwicklung nicht der Zunahme der durchschnittlichen Dauer der Betriebszugehörigkeit von Mitarbeitern. Diese ist sowohl Ausdruck des Verlusts von Aufstiegsmöglichkeiten für das ausführende Personal (insbesondere für Arbeiter) als auch der Schließung der internen Arbeitsmärkte für Positionen auf diesem Niveau, bedingt durch das Bestreben, betriebsangehörigen Arbeitskräften, die immer wieder von Sozialplänen und Entlassungen bedroht sind, einen Vorteil zu verschaffen. Das Bemühen um deren Schutz ist umso offensichtlicher, als diese Arbeitskräfte deutlich weniger gut ausgebildet sind und lediglich über hochspezialisierte Qualifikationen verfügen, die nur eine unzureichende Vorbereitung auf die immer häufigeren und tiefgreifenderen Veränderungen der Arbeitsplätze und der Arbeitsorganisation darstellen. Überdies ist generell zu betonen, daß die Generationsunterschiede im Bereich des Ausbildungsniveaus in Frankreich weit ausgeprägter sind als in Deutschland.

Letztlich steigt mit der Höhe des Abschlußniveaus nicht nur die Chance auf einen Arbeitsplatz, sondern auch das Risiko der Arbeitslosigkeit erweist sich bei jungen Hochschulabsolventen als merklich geringer als bei den übrigen Jugendlichen; allerdings wurden Jugendliche mit mittlerem Ausbildungsniveau und vor allem mit geringer Qualifikation durch berufliche Eingliederungsmaßnahmen bevorzugt gefördert.

Seit 1992: konjunkturelle oder strukturelle Probleme?

Seit Beginn der neunziger Jahre haben sich einige frühere Tendenzen des Arbeitsmarktes für Jugendliche noch verstärkt (eine Bilanz der achtziger Jahre zieht Verdier 1995): Der Rückgang der Zahl der Jugendlichen zwischen 15 und 29 Jahren,

„Entscheidend ist das immer deutlicher zutage tretende Mißverhältnis zwischen den Aufnahmekapazitäten des Beschäftigungssystems und dem starken Anwachsen der Abgangsströme aus dem Hochschulbereich.“

2) Der Prozentsatz von Jugendlichen, die nach Abschluß dieser berufsorientierten Studiengänge ihr Studium fortsetzen, wird sich entgegen dem ursprünglichen Zweck dieser Ausbildungsgänge dadurch wohl noch erhöhen.

3) Was nicht bedeutet, daß sich dieser Widerstand während der ersten Phasen des Übergangsprozesses nicht sehr wohl äußert, beispielsweise durch eine längere Arbeitslosigkeit vor dem Eintritt ins Berufsleben.



„Kann (...), wie es gegenwärtig der Fall ist, die Eingliederung der Abgangsströme von Jugendlichen (...) ausschließlich durch eine Flucht nach vorn in die Bildung geregelt werden (...)?“

die sich in einem Beschäftigungsverhältnis befinden, hat sich beschleunigt (- 900 000 zwischen 1990 und 1995), die Arbeitslosigkeit ist - nach einer spürbaren Entspannung der Lage zwischen 1986 und 1991 - erneut stark angestiegen, die Wahrscheinlichkeit, als Berufsanfänger einen unbefristeten Arbeitsplatz zu finden, ist merklich gesunken, ein größerer Prozentsatz von Jugendlichen ist bei der Einstellung von einer niedrigeren Einstufung betroffen (eine ausführliche Untersuchung liefern Goux, Leclercq und Minni 1996).

Eine merkliche Verschlechterung der Qualität der Eingliederung von Hochschulabsolventen

Die auffälligste Entwicklung besteht darin, daß die jungen Hochschulabsolventen, anders als bezeichnenderweise in den achtziger Jahren der Fall, von diesen Tendenzen nicht mehr verschont bleiben. Ganz im Gegenteil. Was die Arbeitslosigkeit betrifft, so kam deren Rückgang im Jahr 1994-95 allen Kategorien von Jugendlichen zugute **außer** den Hochschulabsolventen. In dieser Hinsicht hat sich die Situation im Vergleich zu den Jahren 1981-85 radikal gewandelt, in denen die Arbeitslosigkeit bei allen Kategorien von Jugendlichen, die weniger als 4 Jahre zuvor aus dem Bildungssystem abgegangen waren, dramatisch gestiegen war (von 15 auf 24% bei den Abiturienten, von 34 auf 48% bei Jugendlichen ohne Abschluß), die Hochschulabsolventen **ausgenommen**.

Zwischen 1991 und 1995 waren die jungen Hochschulabsolventen von einem stärkeren Anstieg unsicherer Beschäftigungsverhältnisse betroffen (von 15,1% auf 22,4% bei den von Absolventen der Niveaus II und I eingegangenen Beschäftigungsverhältnissen, von 17,1% auf 25,8% bei Abiturienten mit zweijährigem Studium) als Jugendliche ohne Abschluß (von 38,3% auf 44%). Sicher liegen die absoluten Prozentzahlen weit auseinander, aber die Tendenz zur Anpassung und, man könnte vielleicht sagen, „Normalisierung“ ist unverkennbar.

Wie wir gesehen haben, hielt sich in den achtziger Jahren die Qualität der Eingliederung von jungen Hochschulabsolventen auf einem hohen Niveau. Seither scheint sich diese Koppelung zwischen Abschluß und Beschäftigung spürbar gelockert zu

haben, insbesondere für Inhaber eines BTS oder DUT. So bekleideten zwei Drittel von diesen während der ersten drei Jahre ihres Berufslebens Arbeiter- oder Angestelltenpositionen, während dies 1991 nur bei 38% der Fall gewesen war.² Bei den Ausbildungsniveaus II und I ist diese Herabstufung weit weniger ausgeprägt (1995 bekleideten 60% Führungspositionen, während es vier Jahre zuvor 68% gewesen waren), was jedoch zum Teil durch eine Einstufungsmodalität bedingt ist: Die Neueinstufung der Primarschullehrer, durch die sie der Kategorie „professeur d'école“ zugeordnet wurden, die nun zu den „Führungskräften“ zählt, verfälscht alle Vergleiche, zumal diese Lehrer einen großen Anteil der Hochschulabsolventen stellten, die nach Abschluß des „second cycle“ eines allgemeinbildenden Studiengangs eingestellt wurden.

Auf dem Weg zu einem strukturellen Wandel?

Das allmähliche Absinken der relativen Gehälter für die qualifiziertesten Arbeitsplätze, welche „eine Begleiterscheinung des wachsenden Angebots von Abschlußinhabern auf dem Arbeitsmarkt darstellt“, hat eine Deformation der Arbeitsplatzstrukturen hin zu den höchsten Qualifikationsniveaus begünstigt (Goux, Leclercq und Minni 1996). Zwischen 1990 und 1995 haben sich die Gehaltsabstände zwischen den verschiedenen Abschlüssen weiter verringert, da zu Beginn der Berufslaufbahn die Gehälter von Arbeitnehmern ohne Abschluß rascher steigen als die von Abiturienten oder einzulernenden Ingenieuren. Dennoch mußte zwischen 1991 und 1995 fast die Hälfte der überschüssigen Hochschulabsolventen andere, weniger qualifizierte Arbeitsplätze suchen oder arbeitslos bleiben (ebd.). Möglicherweise wurde dieses Mißverhältnis durch eine weitgehende Abschottung der internen Arbeitsmärkte verschärft, die dadurch bedingt sein könnte, daß die Unternehmen nach einer langen, „von oben“ verordneten Deregulierungsphase bestrebt waren, ihren Mitarbeitern mit mittlerem Qualifikationsniveau Karriereaussichten zu eröffnen.

Das ist aber offensichtlich nicht das Entscheidende. Entscheidend ist das immer deutlicher zutage tretende Mißverhältnis

4) Es sei denn, man billige die sehr hohe Abbrecherquote während des Grundstudiums, die der aktuellen Tendenz entspricht: An der Universität scheitern 90% der Studenten mit berufsorientiertem Abitur.



zwischen den Aufnahmekapazitäten des Beschäftigungssystems und dem starken Anwachsen der Abgangsströme aus dem Hochschulbereich. Martinelli und Vergnies (1995) haben gezeigt, daß seit 1992 jährlich nicht weniger höhere und mittlere Führungskräfte eingestellt wurden, sondern daß im Gegenteil die Hochschulabsolventen durch ihre wachsende Zahl ins Abseits gerieten. Ohne bereits von „italienischen Verhältnissen“ sprechen zu wollen - in Italien ist die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen im Bereich von Langstudiengängen höher ist als die Arbeitslosenquote der Erwerbsbevölkerung insgesamt (siehe Jobert 1996) - wird spürbar, daß die Hochschulabsolventen die „bevorzugte“ Position verlieren, die sie in den achziger Jahren auf dem Arbeitsmarkt einnahmen.

Gegenwärtig verselbständigt sich diese Entwicklung, weil sich die Jugendlichen aufgrund der zunehmenden Verknappung und Unsicherheit der Arbeitsplätze veranlaßt sehen, solange wie möglich zu studieren. Zudem treibt die ausgeprägte Risikoscheu, welche für die französischen Erwerbstätigen charakteristisch zu sein scheint (Goux und Maurin 1993), viele junge Hochschulabsolventen dazu, sich für „sichere“ Arbeitsplätze, insbesondere solche im öffentlichen Dienst, zu entscheiden, auch wenn dies eine massive berufliche Herabstufung und merkliche Gehaltseinbußen bedeutet. Bei der Auswahl von Bewerbern für den öffentlichen Dienst wird seit Beginn der neunziger Jahre immer stärker selektiert. So verfügten 1995 beispielsweise 70% der Verwaltungssekretärinnen (Kategorie B des öffentlichen Dienstes, also eine Position auf der mittleren Ebene) über einen Abschluß des Niveaus I oder II, während dies vier Jahre zuvor nur für 20% der Sekretärinnen gegolten hatte (Beispiel zitiert in Goux et alii). Der „Widerstand gegen die Herabstufung“ (d'Iribarne 1990) scheint sich angesichts der gewaltigen strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes für Jugendliche zu verflüchtigen.³

Schlußfolgerungen

Gleichwohl wäre es übertrieben, eine radikale Verschlechterung der Situation der jungen Hochschulabsolventen auf dem Ar-

beitsmarkt zu prophezeien. Dies gilt insbesondere für den grundlegenden Indikator, die Arbeitslosigkeit. Nach fünfjähriger Präsenz auf dem Arbeitsmarkt lag die Arbeitslosenquote dieser Gruppe 1995 zwischen 6 und 8% (je nach Zahl der Studienjahre), während sie bei Abiturienten 11,5% betrug, bei Inhabern eines CAP oder BEP 14,9% und bei Erwerbspersonen ohne Abschluß 31,4%. Diese Schutzwirkung gegen Arbeitslosigkeit wird um so größere Bedeutung erlangen, als die Hochschulabsolventen verstärkt andere, weniger gut ausgebildete Jugendliche verdrängen werden. Unter diesem Aspekt kann die Hochschulausbildung als „Ausgrenzungsmaschinerie“ (Bourdon 1995) betrachtet werden, da die Ausbildung - wie in einem Thurowschen Schema - mehr denn je über die Positionierung der Jugendlichen in der Warteschlange vor dem Zugang zu Arbeitsplätzen entscheidet.

Doch geht es bei der beruflichen Eingliederung junger Studienabsolventen nicht nur um Fragen der Angemessenheit, wie sie gerade erwähnt wurden. Gewiß läßt sich das nur schwer widerlegbare Argument vorbringen, daß eine Ausbildung langfristig immer Vorteile mit sich bringt. Kann aber, wie es gegenwärtig der Fall ist, die Eingliederung der Abgangsströme von Jugendlichen in einer zunehmend instabilen Marktwirtschaft ausschließlich durch eine Flucht nach vorn in die Bildung geregelt werden, eine Flucht, die sich aus einer Summierung von Entscheidungen auf Mikroebene ergibt, welche durch die legitime Sorge motiviert sind, sich so gut wie möglich vor Ungewissheiten zu schützen? Die Frage verdient um so mehr gestellt zu werden, als Frankreich seinen Rückstand hinsichtlich des Ausbildungsniveaus der jungen Generationen zur Genüge aufgeholt zu haben scheint.

Bisher spielten Kostenfragen in der Diskussion offenbar kaum eine Rolle, da von den öffentlichen Kassen regelmäßig die Bewältigung der immer größer werdenden Last des Hochschulwesens verlangt wurde. Man darf sich gleichwohl die Frage stellen, ob die gegenwärtigen Anpassungen auch künftig in gleichbleibender Weise vorgenommen werden können. Während der für die Bildung aufgewendete Anteil des BIP sich seit 1975 um etwa 6,5% bewegte, stieg er seit 1990 beträchtlich an und lag



1994 bei 7,3%. Dieser Anstieg konnte trotz der sehr starken Zunahme der Zahl der Ausgebildeten und der Lehrkräfte aufgrund einer Reduzierung der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler/Student, insbesondere im Hochschulbereich, eingegrenzt werden (die durchschnittlichen Kosten für einen französischen Studenten lagen, alle Fachbereiche zusammengekommen, 1993 um 47% unter dem OECD-Durchschnitt).

Daraus ergeben sich zwei Fragen: Können die öffentlichen Haushalte, makroökonomisch betrachtet, weiterhin die steigenden Kosten tragen, und dies insbesondere, wenn der Hochschulbereich zunehmend heterogene Studenten integrieren muß?⁴ Können die Durchschnittsausgaben pro Student weiterhin sinken, ohne daß die Qualität der Hochschulausbildung ernsthaft in Gefahr gerät?

Literaturhinweise:

Affichard J. (1981) „Quels emplois après l'école: la valeur des titres scolaires depuis 1973“. *Economie et Statistique* Nr. 134. INSEE, Paris.

Acouturier A.-L., Gelot D. (1994), „Les dispositifs pour l'emploi et les jeunes sortant de scolarité“, *Economie et Statistique* Nr. 277-278. INSEE.

Beduwe C. und Espinasse J.-M. (1995), „France, politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés“, *Sociologie du Travail* Nr. 4. Dunod.

Beret P. (1992) „Salaires et marchés internes“, *Economie Appliquée*, Bd. XLV Nr. 2, S. 5-22.

Bourdon J., „La formation contre le chômage, une vision économique réévaluée de l'investissement éducatif?“ *Sociologie du Travail* Nr. 4.

Cahuc P. und Michel Ph. (1994), „Education, marché du travail et chômage“, in: d'Autume A., „Education, croissance et chômage“. Doc ronéo MAD und CME- Université de Paris I (Untersuchungsbericht im Rahmen der Ausschreibung „l'investissement éducatif et son efficacité“, DEP-Bildungsministerium).

Campinos-Dubernet M., Grando J.-M. (1988), „Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens“, *Formation Emploi* Nr. 22. La Documentation Française.

Elbaum M., Marchand O. (1994) „Emploi et chômage des jeunes: la spécificité française“, *Travail et Emploi* Nr. 58. Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung.

Faure A., Pollet und Warin P. (1994), „La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel. L'Harmitan.

Fourgeot G., Gautie J. (1996), „Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement“, doc. ronéo. Centre d'études de l'Emploi. Marne la Vallée.

Fournie D. (1994), „La place des jeunes dans les recrutements“, *Economie et Statistique* Nr. 277/278, Paris.

Fournie D. und Grando J.-M. (1995), „Le recrutement des jeunes sortant du système éducatif: difficultés passagères ou dégradation irréversible“, BREF Nr. 113, CEREQ, Marseille.



Garonna P., Ryan P. (1989), „Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales“, Formation Emploi, Nr. 25. La Documentation Française.

Goux D. (1993) „Coup de frein sur les carrières“, Economie et Statistique Nr. 249. INSEE.

Goux D. und Maurin E. (1993) „La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés“, Economie et Statistique, Nr. 261-1. INSEE.

Goux D., Leclercq J.-Y., Minni C. (1996) „Formation, emploi, salaires“, note ronéo. DEP-INSEE. Finanzministerium.

d'Iribarne A. (1986), „L'insertion des jeunes dans la vie active: des problématiques qui restent à construire“ in Tanguy L. (Hg.), „L'introuvable relation formation-emploi“. La Documentation Française

d'Iribarne Ph. (1990), „Le chômage paradoxal“. PUF, Paris.

d'Iribarne A., d'Iribarne Ph. (1993), „Institutional Setting and Regulatory Framework of Education and Training in France: Cultural Embeddedness and Socio-economic Challenges“, erscheint in: Buechtemann Ch., Soloff D. (Hgg.) (1996), „Education, Training and the Economy“, Russel Sage Foundation, New York.

Jarousse J.-P. und Mingat A. (1986), „Un réexamen du modèle des gains de Mincer“. Revue Economique Nr. 6. PUF, Paris.

Jobert A. und Tallard M. (1993), „Le rôle du diplôme dans la construction des grilles professionnelles“, in: Jobert A.,

Jobert A. und Tallard M. (1995), „Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives“, Formation Emploi Nr. 52.

Jobert A. (1996), „L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur en Italie“, Sociologie du Travail Nr. 1, Dunod, Paris.

Laulhé P. (1990), „La mobilité de la main d'oeuvre: l'empreinte de la crise“. Données Sociales. INSEE, Paris.

Lochet J.-F., Podevin G. und Saunier J.-M. (1995), „Produire des compétences pour gérer des recrutements“, Bref Nr. 111. CEREQ.

Lutz B., Carneiro R., Steedman H. (1994), „Examen de politiques nationales d'éducation: France“, OCDE, Paris.

Martinelli, D., Vergnies J.-F. (1995), „L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade“, BREF Nr. 107. CEREQ, Marseille.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. (1982), „Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale“, Collection Sociologies, PUF, Paris (die englische Übersetzung erschien 1986 bei Cambridge University Press).

Meron M. und Minni C. (1995), „Des études à l'emploi: plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans“, Economie et Statistique Nr. 283-284.

Minni C., Vergnies J.-F. (1994), „Les déterminants de l'insertion professionnelle des jeunes“ Economie et Statistique, INSEE.

Pottier, F. (1990), „La difficile insertion professionnelle des jeunes“. BREF, Nr. 58. CEREQ, Paris.

Prost A. (1992), „L'enseignement s'est-il démocratisé?“ 1. Ausgabe 1986. PUF, Paris.

Silvestre J.-J. (1986), „Marchés du travail et crise économique: de la mobilité à la flexibilité“ Formation Emploi, Nr. 14. La Documentation Française.

Silvestre J.-J. (1987), „Education et économie: éléments pour une approche sociétale“. doc ronéo. LEST-CNRS, Aix-en-Provence.

Verdier (1993), „Education and the Youth Labor Market in France: the Increasing cost of adjustments in the 1980s“. Erscheint demnächst in Buechtemann, Ch., Soloff, D. (Hgg.) (1996) „Education, Training and the Economy“ Russell Sage Foundation, New York.

Vinokur A. (1996), „L'économie politique du diplôme“, Formation Emploi Nr. 52, La Documentation Française, Paris.



Gunnar Eliasson

Professor für
Industrieökonomie
am Königlichen In-
stitut für Technologie
(KTH) in Stockholm.



Zuvor war Eliasson Direktor
des Wirtschaftsinstituts für
Wirtschafts- und Sozialfor-
schung (IUI) in Stockholm.

Internationale Managementausbildung und Führungskompetenz: eine europäische Perspektive

Einleitung

**Die moderne Management-
schule ist eine amerikani-
sche Erfindung.**

**Die Methode, eine so sehr
auf das Praktische ausge-
richtete implizite Kompe-
tenz im theoretischen Un-
terricht als wissenschaft-
lich fundiertes, genormtes
und dokumentiertes Wissen
zu vermitteln, findet nicht
überall uneingeschränkten
Zuspruch. Demzufolge sind
auf dem europäischen
Markt der Managementaus-
bildung und Kompetenzer-
zeugung unzählige, meist
von Unternehmen angebo-
tene Alternativen zu finden,
wie systematische betriebli-
che Aufstiegs- und Schu-
lungsprogramme, die gege-
benenfalls durch universi-
täre Programme ergänzt
werden.**

**Es stellt sich die Frage, ob
es Gründe gibt, die für eine
Standardisierung der euro-
päischen Managementaus-
bildung sprechen. Die Ant-
wort ist, daß hier die Quali-
tät wieder einmal in der
Vielfalt liegt.**

Die industrielle Leistungsstärke in Euro-
pa war in den vergangenen Jahrzehnten
schwächer als in den Vereinigten Staaten
oder in Japan. Die Globalisierung der
Wirtschaft und der zunehmende Wettbe-
werb auf den internationalen Märkten stel-
len sowohl für die europäischen Politiker
als auch für die europäischen Unter-
nehmen eine Herausforderung dar. Da-
her wird die Managementausbildung in
der europäischen politischen Diskussion
als Schlüsselfaktor für ein leistungsstar-
kes Unternehmertum und eine herausra-
gende internationale Unternehmensfüh-
rung gesehen.

Die moderne Management-
schule ist eine amerikanische Erfindung,
die in Europa unterschiedlich aufgenom-
men wurde, wobei sich je nach Land un-
terschiedliche Ansätze für den Kompetenzer-
werb im Managementbereich herausbildeten.
Die Methode, eine so sehr auf das Prak-
tische ausgerichtete implizite Kompetenz
im theoretischen Unterricht als wissen-
schaftlich fundiertes, genormtes und do-
kumentiertes Wissen zu vermitteln, fin-
det nicht überall uneingeschränkten Zu-
spruch. Demzufolge sind auf dem euro-
päischen Markt der Managementaus-
bildung und Kompetenzerzeugung un-
zählige, meist von Unternehmen ange-
botene Alternativen zu finden, wie sy-
stematische betriebliche Aufstiegs- und
Schulungsprogramme, die gegebenen-
falls durch universitäre Programme er-
gänzt werden. Diese unterschiedlichen
Ansätze zum Erwerb von Unternehmens-
führungsqualifikationen sind als Reaktion
auf die implizite Natur der angebotenen

und durchgeführten Bildungsangebote zu
sehen. Während die amerikanische
Managementausbildung stark darauf aus-
gerichtet ist, eine Elite heranzubilden,
ist in Deutschland die größte Vielfalt an
Ansätzen zu finden, wobei der Schwer-
punkt auf der Verbindung von schuli-
scher und innerbetrieblicher Kompetenz-
vermittlung liegt. In der Literatur sind
zahlreiche Abhandlungen über das
Finanzmanagement bei großer Serien-
fertigung zu finden, während die Verbin-
dung zwischen technologischen und
wirtschaftlichen Fragen, die Grundlagen
einer innovativen Produktion mit kleine-
ren Stückzahlen und die praktische Un-
ternehmensführung bei unerwarteten
Veränderungen in einer experimentell
ausgerichteten Wirtschaft kaum behan-
delt werden.

Es stellt sich die Frage, ob es Gründe gibt,
die für eine genormte europäische
Managementausbildung sprechen. Die
Antwort ist, daß hier die Qualität wieder
einmal in der Vielfalt liegt.

Die Diversität der europäi- schen Unternehmensfüh- rung - eine Chance, von- einander zu lernen, oder eine Notwendigkeit zu ver- einheitlichen?

Im Rahmen des in Europa 1992 ausgelö-
sten Enthusiasmus ist eine ganze Reihe
von Veröffentlichungen zu dieser Frage
und insbesondere den Besonderheiten des
europäischen Managements und der Wirt-
schaftsführung erschienen. Darin wurden



auch die Unterschiede zu amerikanischen und japanischen Management- und Organisationsstilen untersucht (z.B. in Aoki 1986, Locke 1996a). Dabei wurde die Frage aufgeworfen, ob es einen eigenen europäischen Managementstil gibt, der zu besserer Leistung führen kann.

Der politischen europäischen Integration gingen eine schnelle Globalisierung der Wirtschaft und die reale und finanzielle Integration der Volkswirtschaften voraus. Einige schließen daraus, daß auch Management- und Unternehmensführungsstile bald zu einer international genormten und einheitlichen Form verschmelzen werden. In dem vorliegenden Artikel soll diskutiert werden, ob es Gründe gibt, die für eine einheitliche europäische Unternehmensführungstechnik sprechen, indem stilisierte Formen der amerikanischen und deutschen Managementausbildung gegenübergestellt und mit der schwedischen Praxis verglichen werden, die eine Zwischenform darstellt.

Lehren und lernen: die Kunst der Unternehmensführung

Unternehmensführung ist der aktive Teil der Betriebswirtschaftslehre, der im allgemeinen mit Führung und seit kurzem auch mit Unternehmenskultur assoziiert wird. Während die frühen Unternehmer die Unternehmensführung noch in der Arbeitspraxis lernten, überbieten sich die modernen Wirtschaftsschulen darin, Managementkompetenzen künstlich im Klassenzimmer zu vermitteln. Die Unterrichtung der Unternehmensführungskunst in Wirtschaftsschulen ist eine rein amerikanische Erfindung, die zu dem viel eher greifbaren Handwerkszeug der Buchführung, Finanzanalyse und Finanzplanung hinzugekommen ist und nur langsam in Europa Fuß fassen konnte. Sie war mit einer Aura des Mystischen umgeben und spiegelte nach damaligem Glauben den erfolgreichen Managementstil des amerikanischen Unternehmertums der frühen Nachkriegszeit wider.

Die Managementausbildung beschäftigt sich mit der Lehre der exklusivsten Formen der impliziten betriebswirtschaftlichen Kompetenzen wie Führung, Unternehmenskultur und Innovation, wird jedoch üblicherweise in Lehreinrichtungen von Lehrkräften gelehrt, die über keine

persönliche Erfahrung auf diesem Gebiet verfügen. Das großartige Image dieser amerikanischen Erfindung wird um so mysteriöser als der amerikanische Managementenerfolg in der Nachkriegszeit vielleicht nicht das geringste damit zu tun hatte, daß damals die Zahl der Betriebswirtschaftsabsolventen (MBA) sehr stark anstieg (Locke 1996b).

Zwar öffneten sich die europäischen Länder und Japan nach und nach immer mehr dem theoretischen Managementunterricht in Lehreinrichtungen, jedoch ist die häufigste Form der höheren Managementausbildung in diesen Ländern weiterhin die breite Karriere in einem großen Unternehmen. Um den richtigen Einblick in die höhere Managementausbildung in Europa zu bekommen, darf auch die wachsende Bedeutung der Managementkarriere in großen, häufig internationalen Konzernen nicht außer acht gelassen werden, die ihre Kandidaten weltweit und mit unterschiedlichstem akademischen Hintergrund und nicht ausschließlich von Management- und Ingenieurschulen rekrutieren (Eliasson 1996c).

Zum besseren Verständnis der Erzeugung von Managementkompetenzen in Unternehmen gilt es herauszufinden, welche relative Bedeutung der Managementausbildung als Lernform einerseits und als Selektionsmechanismus für Talente andererseits zukommt. Managementschulen und Karrieren in Unternehmen erfüllen beide der genannten Funktionen, jedoch in unterschiedlicher Kombination und mit Hilfe verschiedener Techniken.

Wir können an dieser Stelle schlußfolgern, daß bei der formalen Hochschulbildung im Fach Management wie sie in der Literatur dokumentiert ist, der Schwerpunkt auf der genormten Serienfertigung mit großen Stückzahlen liegt, wie sie für die großen amerikanischen Firmen in der frühen Nachkriegszeit kennzeichnend war. Konkurrierende Alternativen auf dem Markt in Form von Trainee-Programmen, innerbetrieblichen Ausbildungsprogrammen und gezielter Förderung von Führungskräften werden dabei weitestgehend außer acht gelassen. Typisch für amerikanische wie europäische Großunternehmen ist das Angebot einer Vielzahl an Ansätzen für die Kompetenzentwicklung auf Führungs-

Die Unterrichtung der Unternehmensführungskunst in Wirtschaftsschulen ist eine rein amerikanische Erfindung, die zu dem viel eher greifbaren Handwerkszeug der Buchführung, Finanzanalyse und Planung hinzugekommen ist und nur langsam in Europa Fuß fassen konnte.

Zum besseren Verständnis der Erzeugung von Managementkompetenzen in Unternehmen gilt es herauszufinden, welche relative Bedeutung der Managementausbildung als Lernform einerseits und als Selektionsmechanismus für Talente andererseits zukommt.

1) Aufgrund der steigenden Nachfrage nach dieser Lehrform werden die sogenannten MBA-Programme für Führungskräfte auch zunehmend an amerikanischen Universitäten angeboten.



ebene und der Wert, der darauf gelegt wird, daß Manager die Fähigkeit mitbringen, technologische und wirtschaftliche Aspekte nicht getrennt, sondern in Abhängigkeit voneinander bewerten zu können (Eliasson, 1994, 1996c). Zudem war bis vor kurzem in der Literatur nichts über das praktische Management in kleinen, jungen und innovativen Firmen auf den Märkten der Fortschrittstechnologie zu finden, wo die amerikanischen Standardmanagementpraktiken sich als tödliches Experiment erweisen könnten. Und schließlich kommt die Analyse der Bildungsprogramme unter dem Aspekt ihres Zusammenspiels mit den dynamischen Kompetenzerwerbsprozessen auf dem Arbeitsmarkt in den Abhandlungen über Bildung, Berufsausbildung oder Kompetenzentwicklung häufig zu kurz. *Bildung auf allen Ebenen*, im Hinblick auf die Karriere wie auch den Arbeitsmarkt, *erfüllen strenge Auswahlfunktionen, die darauf abzielen, individuelle Talente und erworbene Kenntnisse für die richtigen Produktionsaufgaben einzusetzen*.

Eine Karriere in einem gut geführten Unternehmen wie Electrolux, BMW oder General Electric bietet normalerweise breitgefächerte Aufstiegschancen und Lernmöglichkeiten, die den besten Management- und Wirtschaftsschulen ebenbürtig sind. Die Deutschen haben auf verschiedenen Ebenen stark integrative Berufsbildungs- und Karriereprogramme entwickelt, wobei innerhalb einer Woche blockweise sowohl berufspraktische Erfahrungen am Arbeitsplatz gesammelt werden als auch theoretische Wissensvermittlung in Schulen oder Universitäten stattfindet und die Studenten am Ende einen Befähigungsnachweis erhalten. Die Inhalte dieser integrierten Programme sind sehr unterschiedlich, und welchen Wert der Nachweis für den Absolventen hat, hängt davon ab, in welchem Unternehmen die Ausbildung erfolgreich absolviert wurde. Diese berufliche Ausbildung steht im Widerspruch zu der standardisierten amerikanischen Managementausbildung in speziellen Wirtschaftsschulen, welche die Studenten nach einem häufig technischen akademischen Abschluß und einigen Jahren Berufserfahrung besuchen. Diese Managementausbildung soll die *Grundlage für das weitere Lernen am Arbeitsplatz bilden*, ist

aber auch auf Serienfertigung und eine Karriere in einem großen amerikanischen Unternehmen ausgerichtet. Die Fähigkeit der Schule, Elitestudenten auszuwählen, einen Eliteruf aufzubauen und ein funktionierendes Netz an Kontakten zu Unternehmen anzubieten, hat entscheidenden Einfluß auf die ersten Berufsangebote der Absolventen (siehe z.B. *Business Week*, 21. Oktober 1996). Diese Talentauswahl über das Bildungssystem ist Teil der amerikanischen Bildungsmethode und in Europa, obgleich sie auch hier, insbesondere in Frankreich, zu finden ist, weitaus weniger systematisch ausgeprägt. Während der deutsche Führungskräftenachwuchs der deutschen Lehrlingstradition folgt und seine Lehrmöglichkeiten mit sehr geringen Anfangsgehältern bezahlt, müssen amerikanische Wirtschaftsschulabsolventen ihre College- oder Universitätsabschlüsse privat oder direkt über den Markt finanzieren. Im Gegensatz zu anderen akademischen Richtungen in den USA, werden für MBAs nur sehr wenige Stipendien, Darlehen oder andere finanzielle Hilfen angeboten, da davon ausgegangen wird, daß ihr Einkommen mehr als ausreichend sein wird, um die aufgenommenen Kredite zurückzuzahlen.

Während amerikanische MBAs die Universität verlassen, um eine aufsteigende Karriere als spezialisierte Führungskraft zu verfolgen, was oft mit einem häufigen Unternehmenswechsel verbunden ist, bleiben deutsche Manager gewöhnlich in einem Unternehmen, in dem sie im Laufe ihrer Karriere verschiedene Fachbereiche durchlaufen. Während der amerikanische Karriereanwärter normalerweise den höheren Abschluß hat (den an der Universität abgelegten MBA in Wirtschaft), beginnt der europäische Karrierekandidat, insbesondere in Deutschland und Schweden, mit einem Ingenieurdiplom, das einige Wirtschaftskennntnisse beinhaltet, und lernt das Management in der Praxis.

Im allgemeinen wird bei dem deutschen Ansatz für die Managementausbildung davon ausgegangen, daß eine einheitliche Form nicht empfehlenswert ist und die für den jeweiligen Produktionstyp geeignetste Form am besten durch Experimente „auf dem Markt“ gefunden werden kann.



Ein neues Managementmodell oder Fortschreibung der Unterschiedlichkeit

Die Lehre der angewandten Betriebswirtschaft in von den Universitäten unabhängigen, eigenen Bildungseinrichtungen geht auf das Ende des 19. Jahrhunderts zurück und genoß, wie anfangs auch das Ingenieurwesen, ein geringes intellektuelles Ansehen. Diese praxisbezogene Ausbildung entstand als Reaktion auf die Nachfrage nach im Bereich Buchhaltung und anderen praktischen Fächern ausgebildetem Personal.

Moderne Unternehmensführung - der amerikanische Stil

Obgleich die Anwendung wissenschaftlicher Methoden zur Lösung von Problemen im Bereich Unternehmensorganisation und -management auf die wissenschaftliche Managementbewegung in den USA und Frederick Taylor zurückgeht, ist die moderne Unternehmensführung überwiegend als amerikanisches Phänomen der Nachkriegszeit zu sehen, das mit einer raschen Ausbreitung der amerikanischen Managementschulen (Locke 1989, S. 159) einherging. Die alten etablierten Wirtschaftsschulen wie Harvard und Wharton setzten die neuen Methoden nur zögerlich um. Statt dessen waren sie zunehmend an der Schaffung neuer, dem Ingenieurwesen verwandter Einrichtungen wie dem Case Institute of Teaching, der Sloan School am MIT und dem Carnegie Institute of Technology beteiligt.

Da es Wirtschaftsschulen zu dieser Zeit nur in den USA gab, wurde die Leistungskraft des amerikanischen Nachkriegsmanagements mit ihnen assoziiert (Locke 1996b). Jean-Jacques Servan-Schreiber prognostizierte Anfang der 70er Jahre in *Le Défi Américain*, daß die amerikanische Industrie in Europa dank des überragenden amerikanischen Könnens im Bereich Unternehmensführung bald die drittgrößte Wirtschaftsmacht weltweit darstellen würde (nach den USA und der Sowjetunion). Obwohl im Zuge des Marshall-Plans viele amerikanische Betriebswirtschaftler nach Europa kamen, trotz dieser Präsenz und des Einflusses war im Europa der frühen Nachkriegszeit, von einigen Ausnahmen abgesehen, keine

ernsthafte Bewegung zur Errichtung von Managementschulen für Hochschulabsolventen zu beobachten, schon gar nicht in Deutschland (Locke 1996b).

Europäische Unternehmensführungs-traditionen

Die *deutsche* Unternehmensführungs-tradition, die sowohl dem impliziten als auch dem streng methodischen Wissen und fachlichen Kompetenzen einen Platz einräumt, lehnte die losgelösten, wissenschaftlichen und im theoretischen Unterricht vermittelbaren Unternehmensführungsvorstellungen aus den Vereinigten Staaten ab, und die deutschen Universitäten sperrten sich gegen die Vorstellung, eine Berufsausbildung zu vermitteln (Sorge 1979). Die *Franzosen*, die das Zunftwesen mit seiner internen Kompetenzentwicklung und seinen restriktiven Handelspraktiken abgeschafft haben, sahen in der beruflichen Bildung eine zentrale Aufgabe des Staates und bauten ein elitäres, auf den Staatsdienst ausgerichtetes zweigeteiltes Hochschulwesen (Universitäten und Grandes Ecoles) auf. In *Großbritannien*, wo es vorher nahezu keine institutionalisierte Managementausbildung gab, die sich einem Wandel hätte widersetzen können, wurde die wissenschaftliche Managementlehre aus den USA bereits früh übernommen, allerdings nicht an den Universitäten, die sich gegen die Berufsausbildung sperrten (Sorge 1979). Die Verbreitung dieser Lehre erfolgte daher nur langsam und außerhalb der Universitäten. *Großbritannien* wäre jedoch heute in Europa an erster Stelle zu nennen, was das Angebot an Managementkursen und internationalen Unternehmensführungsprogrammen angeht. Dies gilt insbesondere für die letzten Jahre (siehe *Business Week* vom 14. Oktober 1996 über die Bestrebungen der Oxford University, auf dem Markt der Elitemanagementausbildung nach amerikanischem Stil zu konkurrieren). *Deutschland* hingegen stünde an letzter Stelle (Locke 1996a, S. 96 ff., Loustarinen und Pulkkinen 1990). Auch sind die Deutschen unter den europäischen Studenten an den bekannten internationalen Managementschulen wie INSEAD, IMEDE und der Harvard Business School unterrepräsentiert.

In *Schweden*, lange Zeit eine Bastion der internationalen Serienfertigung von aus-

Da es Wirtschaftsschulen nur in den USA gab, (...) wurde die Leistungskraft des amerikanischen Nachkriegsmanagements mit ihnen assoziiert. (...) Jedoch war im Europa der frühen Nachkriegszeit, von einigen Ausnahmen abgesehen, keine ernsthafte Bewegung zur Errichtung von akademischen Wirtschaftsschulen zu beobachten, schon gar nicht in Deutschland.

2) oder sogar auf den in Cambridge lehrenden Mathematikprofessor Charles Babbage und sein Buch „On the Economy of Machines and Manufacturing“ aus dem Jahre 1832.

3) was sich auch in den weitreichenden betriebswirtschaftlichen Planungsmethoden widerspiegelt, die in den amerikanischen Unternehmen in den 60er Jahren so populär waren (Eliasson 1976). Ihr intellektueller Ursprung - neoklassizistisch, Betriebswirtschaft mit voller Informationsausgewogenheit - ist unvereinbar mit dem Begriff des impliziten Wissens (Eliasson 1996a und weiter unten).



Die europäische Managementpraxis und -ausbildung weist daher eine weitaus vielfältigere Struktur auf als der genormte amerikanische Managementlehrplan.

In den Vereinigten Staaten findet eine sehr viel systematischere Talentelektion an Hochschulen statt als in Europa. Einige Unternehmen stellen sogar schon keine Karriereandidaten ohne akademischen Abschluß mehr ein.

gereiften technologischen Produkten, beruht die Managementausbildung auf einer soliden, differenzierten und langen Ingenieurausbildung und dem Erlernen impliziter organisatorischer Kompetenzen am Arbeitsplatz. Die Anfänge der Kompetenzerzeugung zum Aufbau, zur Führung und Entwicklung großer Unternehmen gingen einher mit der Übertragung militärischer Kompetenz im 19. Jahrhundert, von der zunächst die Eisenbahngesellschaften und im folgenden auch die Privatindustrie profitierten (Glete 1987). Im Gegensatz zu den anderen großen Industrienationen war der heimische Markt viel zu klein, um der schwedischen Fertigungstechnik ein Überleben als rentable Industrieproduktion zu sichern. Daher waren schwedische Fertigungsunternehmen bereits früh gezwungen, sich international auszurichten und boten daher auch sehr früh internationale Karriere- und Ausbildungsmöglichkeiten an. Zwar gab es in Schweden nie die in Deutschland übliche systematische Verknüpfung von beruflicher Karriere und formaler Hochschulausbildung, jedoch ist die in Deutschland als wichtiger Schwerpunkt angesehene breite fachliche Erfahrung immer auch typischer Bestandteil einer schwedischen Managementkarriere gewesen. In den vom Autor durchgeführten Umfragen (Eliasson 1994, 1996c) wurde betont, es gäbe keine bessere Ausbildung für einen Generaldirektor als ein breitgefächelter Ingenieursabschluß und eine vielseitige Wirtschaftskarriere in vorzugsweise mehr als einem Unternehmen, wobei die verschiedensten Arten von Managementpositionen durchlaufen werden sollten. Um dieses Ziel zu erreichen, muß eine besondere Industriestruktur mit *internen Arbeitsmärkten innerhalb von Industriekonzernen mit breitgefächerten Geschäftsfeldern* vorliegen. Stärker als in Deutschland hat sich diese Art der industriellen Organisation in Schweden bereits früh entwickelt, die industrielle Bankengruppe Wallenberg ist das bekannteste Beispiel dafür. Trotz alledem wurde in den zahlreichen Interviews und Diskussionen, die der Autor mit schwedischen Generaldirektoren von Unternehmen über ihren Einsatz hochqualifizierter Mitarbeiter führte, häufig erwähnt, daß der Ingenieursabschluß zwar eine ausreichende Ausbildung in angewandten betriebswirtschaftlichen Fächern wie beispielsweise Buchführung beinhalte, sie jedoch keine Mög-

lichkeit zum Erwerb allgemeiner wirtschaftswissenschaftlicher Kenntnisse gehabt hätten, die ihrer Meinung nach von zunehmender Bedeutung sind, je höher man im Unternehmen aufsteigt.

Während die wichtigsten Industrienationen in Europa ihre eigenen, irgendwo zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Modell anzusiedelnden Formen der Managementausbildung entwickelten, wurde die amerikanische Wirtschaftsschulausbildung schon bald durch die *internationalen Wirtschaftsschulen* gestärkt, die die wachsende Klientel junger Menschen bedienen, die eine internationale Karriere in großen internationalen Firmen anstreben. Die europäische Managementpraxis und -ausbildung weist daher aus historischen Gründen eine weitaus vielfältigere Struktur auf als der genormte amerikanische Managementlehrplan.

Das Unternehmen als kompetentes Team

Die moderne Sicht von einem Unternehmen, das gerade ein halbes Jahrhundert Nachkriegssorgen mit Maschinen, Quantifizierung und fachlichen Systemanalysen hinter sich gebracht hat, beinhaltet zunehmend die wachsende Bedeutung eines effizient organisierten impliziten Wissens, über das Einzelpersonen und kompetente Teams verfügen müssen (Eliasson 1990, 1996a). In einem solchen Unternehmen liegt der Hauptschwerpunkt auf den Menschen und ihrem intellektuellen Kapital. Die Führung, Einstellung und Entlassung von kompetenten Mitarbeitern werden zu einem entscheidenden Faktor für den geschäftlichen Erfolg und das Topmanagement. Dieses Karrieremodell für ein Unternehmen (Eliasson 1996a, S. 67 ff.) wird vom Unternehmensmanagement sofort angenommen. Die Unternehmensleitung erfolgt durch andere Personen. Daher geht das Team der Spitzenführungskräfte, das letztendlich die Verantwortung für das Unternehmen trägt, bei der Wahl der Teammitglieder sehr sorgfältig vor und ist sich immer der Tatsache bewußt, daß die effizienteste Ausbildung für Spitzenführungskräfte ein vielseitiger beruflicher Werdegang ist.



Auswahl von Spitzenführungskräften

Die vom Autor mit amerikanischen, deutschen und schwedischen Unternehmen über ihren Einsatz hochqualifizierter Mitarbeiter in der Produktion geführten Interviews (Eliasson 1994, 1996c) weisen alle in dieselbe Richtung. Die Unternehmen legen weniger Wert auf Abschlüsse, vielmehr auf Begabung und junge Studenten mit den richtigen Einstellungen. Aussagen wie „wenn man nicht die Besten findet, hat man verloren“ tauchen häufig in den Interviews auf, und die „Anfangsauswahl“ wird als sehr wichtig und kostspielig angesehen. Die Unternehmen gestehen jedoch auch ein, daß die Wahrscheinlichkeit, Talente unter den diplomierten Ingenieuren, MBAs und sogar den promovierten Abgängern (insbesondere in den USA) zu entdecken, sehr viel größer ist als unter Abgängern mit niedrigerer schulischer Ausbildung. In den Vereinigten Staaten findet eine sehr viel systematischere Talentselktion an Hochschulen statt als in Europa. Einige Unternehmen stellen sogar schon keine Karriereandidaten ohne akademischen Abschluß mehr ein. Die Wirtschaftskarriere beginnt daher meistens an der Universität. Aber auch in diesem Punkt unterscheidet sich Deutschland von anderen Ländern. In Deutschland ist es weiterhin möglich, allein durch eine betriebsinterne Laufbahn und ohne akademischen Hintergrund Spitzenpositionen in großen Unternehmen zu erreichen. Als Argument wird dabei angeführt, daß der Ausschluß von Nichtakademikern zur Folge haben könnte, daß außergewöhnliche Managementtalente unentdeckt bleiben.

Während die Einstellung promovierter Bewerber für Unternehmenskarrieren in den Vereinigten Staaten in den letzten Jahren zugenommen hat, scheinen europäische Firmen nicht erpicht darauf, promovierte Studienabgänger für ihre internen Karrierelaufbahnen einzustellen. Ein häufig dafür angeführter Grund ist, daß Promovierte in Europa, mit Ausnahme von Großbritannien, zu alt sind und mit einem zu theoretischen Ansatz an Unternehmensaufgaben herangehen. Des weiteren wird den altmodischen europäischen Universitäten nicht zugetraut, in den Doktorandenkursen Begabte genauso stark zu selektieren, wie dies an den amerikanischen Eliteuniversitäten geschieht.

Verbindung von innovativer Vielfalt und Wiederholfertigung

Ein Grund für das wachsende Interesse an der Einstellung promovierter Bewerber in den USA ist der immer raschere technologische Wandel und der Bedarf an hochrangigen Führungskräften, nicht nur für die Wiederholfertigung, sondern auch für die Entwicklung innovativer neuer Technologien. Die Vereinigten Staaten sind Europa im technologischen Wettlauf weit voraus, und das Problem dort war, das Management der Wiederholfertigung, bei dem Schwerpunkte gesetzt werden müssen, mit dem Management des Wandels zu verbinden, das eine vielschichtige Organisation voraussetzt. Es besteht leicht die Gefahr, daß der eine Ansatz den anderen zunichte macht: Effiziente, standardisierte Produktionsvorgänge lassen keinen Raum für innovative Veränderungen, und effiziente innovative Veränderungen senken die Wirtschaftlichkeit der Wiederholfertigung.

Zwar ist die Bewältigung der schizophrenen Aufgabe, gleichzeitig eine Wiederholfertigung und eine innovative Vielfalt zu verwalten, ein Bestreben der großen amerikanischen Unternehmen, jedoch sind sie dabei nicht ganz so erfolgreich. Neue Entwicklungen, insbesondere im Bereich der Informations- und Biotechnologien sowie im Bereich Telekommunikation vollziehen sich vor allem in kleinen und neuen Firmen (Eliasson 1996a). Es mag eine gemeinsame Teamlösung geben, bisher jedoch weist alles in die Richtung einer organisatorischen Lösung, die vom Markt bestimmt wird. Die Umsetzung an sich ist jedoch mit Sicherheit keine Managementtechnik, die in der Theorie entwickelt und vermittelt werden kann. Sie muß in der Praxis erlernt werden.

Die Kompetenzverteilung

Kapital in Form von Kompetenz taucht selten in der Unternehmensbilanz auf, auch wenn dieses Kapital alle anderen Kapitalformen beherrscht und ein modernes Unternehmen vielleicht eher in Kompetenzentwicklung als in Maschinen und Gebäude investiert. Bei genauer Berechnung verfügten einige Unternehmen über ein Kompetenzkapital, welches das sichtbare (meßbare) Kapital in den Büchern um ein Mehrfaches übersteigt

In Deutschland ist es weiterhin möglich, allein durch eine betriebsinterne Laufbahn und ohne akademischen Hintergrund Spitzenpositionen in großen Unternehmen zu erreichen.

Die meisten Veröffentlichungen zum Thema Managementausbildung beziehen sich auf große Unternehmen, während neue Technologien jedoch überwiegend in kleinen kompetenzintensiven Firmen, die normalerweise eine Zwitterstellung zwischen Produktions- und Dienstleistungsbetrieb einnehmen, entwickelt werden.

4) die nach dem Glauben der akademischen Literatur akademischen Ursprungs ist. Dies gilt nicht für die IT (Eliasson 1996a), wohl aber für die Biotechnologie (Eliasson und Eliasson 1996).

5) beispielsweise durch Bildung von Kompetenzblöcken; siehe Eliasson 1996b, Eliasson und Eliasson 1996.



Die Ausbildung von Mitarbeitern für die höchste Führungsebene bedeutet, sich auf ein umfassendes allgemeines Wissen zu spezialisieren.

(Eliasson 1992). In solchen Unternehmen ist ein ganz anderes Kompetenzmanagement erforderlich als in den reiferen Unternehmen, die in einem sich nur langsam ändernden technologischen Umfeld arbeiten.

Es ist auch anzumerken, daß sich die meisten Veröffentlichungen zum Thema Managementausbildung auf große Unternehmen beziehen, während neue Technologien jedoch überwiegend in kleinen, kompetenzintensiven Firmen, die normalerweise eine Zwitterstellung zwischen Produktions- und Dienstleistungsbetrieb einnehmen, entwickelt werden. Die Unternehmensführung kleiner und großer Unternehmen mit vorherrschendem Wissenskapital, das in den Büchern nirgends auftaucht, setzt des weiteren nicht nur sehr spezielle Fähigkeiten der Unternehmensführungsspitze beim Umgang mit den Märkten für Risikofinanzierung und -kontrolle voraus. Wenn fast das gesamte Vermögen in mehr oder weniger mobilen Personen mit Kompetenz gebunden ist, stellt die Zusammensetzung von Teams kompetenter Mitarbeiter, mit denen ein Wertanstieg am Aktienmarkt erzielt wird, schließlich einen völlig anderen, radikal neuen und schwierigen Ansatz des Unternehmensmanagements dar. Es müssen vor allem neue Kombinationen interner Kompetenzentwicklung und externer Kompetenzrekrutierung durch Beschäftigungsvereinbarungen und/oder Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen gefunden werden.

Lernen am Arbeitsplatz und auf dem Markt

Kompetenzen können innerhalb von Unternehmen und zwischen verschiedenen Unternehmen umverteilt werden (Eliasson 1991) über den:

- *internen Unternehmensmarkt,*
- *externe Arbeitsmärkte* und den
- *Markt der Unternehmenszusammenschlüsse und -aufkäufe (M&A).*

Das Management des Wandels in einer sich schnell fortentwickelnden technologischen Umgebung besteht überwiegend darin, kompetente Teams aus den erwähnten drei Märkten zu rekrutieren und eine systematische Qualifikationsverbesserung am Arbeitsplatz zu fördern. Mitarbeiter

lernen dazu und gewinnen an Erfahrung, indem sie den Markt durchlaufen, und Unternehmen („corporate learning“) entwickeln gleichzeitig implizite Teamkompetenzen, auch indem Mitarbeiter mit neuen Aufgaben betraut werden, um eine bessere Abstimmung zwischen Kompetenzen und Aufgabenbereichen zu erreichen. Stafford und Stobernack (1989) berichten, daß die High-Tech-Firmen die notwendigen Kompetenzen intern durch langjährige Beschäftigung und weniger durch externe Einstellungen erwerben. Dabei muß auch erwähnt werden, daß, obgleich Mitarbeiter, die eine Führungskarriere durchlaufen, kurze, doch teure Kurse in Managementschulen durchlaufen oder an Konzernschulungen teilnehmen, wofür die höchsten Pro-Kopf-Bildungsinvestitionen getätigt werden, hier doch ein erheblicher Unterschied zu der angestrebten Verbesserung der Qualifikationen von spezialisierten Mitarbeitern besteht.

Die Ausbildung von Mitarbeitern für die höchste Führungsebene bedeutet, sich auf ein umfassendes allgemeines Wissen zu spezialisieren und die allgemeinen Qualifikationen zu erwerben, die wir häufig mit einer akademischen Ausbildung in Verbindung bringen. Für den Unternehmensleiter jedoch bedeutet das - und dieser Punkt wurde wiederholt in meinen mit Deutschen geführten Interviews hervorgehoben - daß er eine breitgefächerte fachliche Erfahrung im Unternehmen erwerben und vor allem fähig sein muß, mit und mit Hilfe der Mitarbeiter zu arbeiten.

Diese Beobachtungen verwischen die von Becker (1964) getroffene Unterscheidung zwischen *allgemeinen Qualifikationen*, die in der Schule erlernt werden, und *spezifischen Qualifikationen*, die in der Praxis erworben werden. Nicht einmal das amerikanische genormte System der Managementausbildung stimmt mit Beckers Unterteilung überein. In den Vereinigten Staaten werden spezifische fachliche Qualifikationen wie Buchhaltung in der Theorie gelehrt. Bei dem deutschen Bildungs- und Ausbildungsmodell werden die beiden Arten des Lehrens und Lernens miteinander verbunden. Selbst die allgemeinen Qualifikationen, die als Kompetenz vorausgesetzt werden, um spezifische, allgemeine und fortgeschrittene Qualifikationen in der Praxis effizient er-



lernen zu können, werden teilweise im Betrieb erworben. Die wichtigste allgemeine Qualifikation, auf die während der vom Autor durchgeführten Interviews immer wieder abgehoben wurde, ist organisatorisches Können; das Talent, Mitarbeiter mit verschiedenen Fähigkeiten in kompetenten Teams zusammenzufassen, insbesondere mit der Zielsetzung, technologische Entscheidungen (Möglichkeiten) und wirtschaftliche Überlegungen (Rentabilitätszwänge) aufeinander abzustimmen.

Das Unternehmen als Managementschule

Ein Unternehmensleiter erreicht diese Position erst nach einer langen und abwechslungsreichen Laufbahn in einem oder verschiedenen Unternehmen.

In großen deutschen Unternehmen verläuft die Karriere üblicherweise in einem Unternehmen, wobei jedoch eine Reihe unterschiedlicher Funktionen ausgeübt werden. Die Karriere in den Vereinigten Staaten bringt häufige Arbeitsplatzwechsel zu anderen Unternehmen mit sich, um aufzusteigen und sich als fachlicher Spezialist weiterzuqualifizieren. Im Gegensatz dazu führt der Weg in die Spitzenpositionen in Schweden über verschiedene Unternehmen und verschiedene Funktionen, vielleicht weil schwedische Unternehmen kleiner sind und hier eine andere Tradition besteht, die - zumindest in der Vergangenheit - den Karriereaufstieg zwischen verschiedenen Unternehmen derselben industriellen Bankengruppe erleichterte. Durch die zunehmende Dezentralisierung und Aufsplitterung der großen Unternehmen in halbselbständige Gesellschaften wurden diese vielschichtigen Karrierewege jedoch schwieriger (Eliasson 1996a,c).

Fachliche Erfahrung

Die während des beruflichen Werdegangs ausgebauten fachlichen Qualifikationen sind normalerweise unternehmensspezifisch, jedoch führen deutsche und schwedische Unternehmensleiter häufig an, daß ein umfassendes technisches Wissen über ein Unternehmen eine notwendige Grundlage für einen Unternehmens-

leiter sei. Auch wenn die Erfahrungen unternehmensspezifisch sind, sollte ein *begabter Unternehmensleiter in der Lage sein, spezifische fachliche Erfahrungen zu übertragen*. In der Maschinenbauindustrie war es lange Zeit Pflicht, daß die Inhaber hochrangiger Positionen zuvor einige Zeit als Werksleiter und im Beschaffungswesen arbeiteten. Während diese Anforderungen in der deutschen Industrie anscheinend weiterhin bestehen, lockerten sie sich in der schwedischen und amerikanischen Industrie im Laufe der 80er Jahre. Mit der Lockerung der Karriereregeln ging die weitverbreitete Auslagerung der Produktion in andere Länder einher, und der Finanzmanagementstil nach amerikanischem Muster fand in den großen Gesellschaften Verbreitung, was vielen Beobachtern zufolge verheerende Konsequenzen hatte (siehe beispielsweise Dertouzos, Lester und Solow 1989). Die „hollow corporation“ (ausgehöhlte Gesellschaft) war ein oft zitierter Begriff. Die in den jüngsten Jahren zu beobachtende „Rückkehr“ zum Produktionsmanagement brachte auch eine teilweise Rückkehr zu den alten Karriereregeln mit sich.

Durch Fehler lernen, mit Unternehmensfehlern fertig zu werden

Die Fähigkeit von Unternehmensleitern, mit und mit Hilfe von Mitarbeitern zu arbeiten, kann laut Bekenntnis aller Unternehmensleiter nur in der Praxis erlernt werden, setzt jedoch auch besondere angeborene Talente voraus. Die Karriere wird somit zu einem Selektionsmechanismus, durch den die Personen mit geeignetem Talent herausgefiltert werden, weiterkommen und immer anspruchsvollere und umfassendere Funktionen erreichen. Bestandteil der Theorie, die in einer Reihe der in Schweden geführten Interviews deutlich formuliert wird, ist auch, daß das Lernen durch den Aufstieg bedeutet, ständig mit Aufgaben betraut zu werden, die für die meisten Kandidaten zu schwierig sind. Im Laufe der Karriere begangene Unternehmensfehler werden als Lehrgeld gesehen. Der Theorie nach sollte der Generaldirektor eines Unternehmens die Erfahrung gemacht haben, Unternehmensfehler korrigieren zu müssen, und diese Erfahrung sollte möglichst früh stattfinden, bevor die Fehler so schwerwiegend werden, daß ein Lernen



Wirtschaftskarrierenprogramme bieten eine Kombination aus allgemeinen Ausbildungsprogrammen der Unternehmen und spezifischer fachlicher Qualifikationsentwicklung im Bereich Unternehmenstechnologien. Je wichtiger die unternehmensinternen betriebsbezogenen Schulungen und Karriereprogramme sind, desto diversifizierter ist die Managementausbildung.

Der theoretische Unterricht baut per definitionem auf Spezialisierung und vermittelbarer Standardisierung auf. An Ingenieurschulen werden Ingenieursfächer, an Managementschulen Wirtschaftsfächer unterrichtet, die in zunehmend spezialisierte und standardisierte Kurse mit eng gefaßten Themen unterteilt sind. Ein Unternehmen zu leiten bedeutet jedoch, alle Punkte miteinander zu verbinden.

daraus sowohl unmöglich als auch unerschwinglich kostspielig wird.

Wie bereits erwähnt, geht der Karriere eine vorherige Selektion bei der Einstellung voraus, wodurch Bewerber ohne Karrierepotential bereits zu einem frühen Zeitpunkt ausgemustert werden sollen. Es wurde häufig argumentiert, daß eine „kostspielige Anfangsselektion“ vergleichsweise günstiger sei als gering Talentierte zum Karriereweg zuzulassen. Es ist jedoch *viel wichtiger* (Eliasson 1996a) *zu verhindern, daß Inkompetente hochrangige Positionen in einem Unternehmen bekleiden, als die Besten an die Spitze zu bekommen*. Es führt kein Weg an der Beobachtung vorbei, daß Ausbildung und Karrierekompetenzentwicklung auf höherer Ebene eine wichtige Filterfunktion erfüllen. Die hierzu interviewten Spitzenführungskräfte waren sich in diesem Punkte einig.

Der Stellenvermittlungsmarkt

Es ist auch interessant festzustellen, daß ein Teil der Talenteauswahl für Managementkarrieren an die Universitäten verlagert wurde; dies gilt insbesondere für die Vereinigten Staaten und internationale Managementschulen. Die amerikanischen Eliteschulen werden regelmäßig zu wahren Märkten für den Handel mit Humankapital, wo Abgänger von Eliteschulen oder -universitäten Vertreter von „Eliteunternehmen“ treffen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, Eliteschulen hätten massenhaft die Talente zu bieten, nach denen die Unternehmen suchen. In Europa sind diese Märkte nur selten zu finden, obgleich die Unternehmen ihre Nachfrage nach Talenten häufig auf bestimmte Bildungseinrichtungen konzentrieren, von denen angenommen wird, sie würden Talente rekrutieren und hervorbringen. In Deutschland, Schweden und Frankreich sind dies vor allem die Ingenieurschulen.

Die großen internationalen Unternehmen, insbesondere amerikanische aber auch europäische, schaffen zunehmend unternehmensspezifische Einstellungsmärkte für ihre allgemeinen Akquisitionsprogramme, bei denen insbesondere junge Abgänger der führenden Ingenieurs- und Wirtschaftsschulen für die internationalen Karriereprogramme der Unternehmen geworben werden.

Standardisierung

Wirtschaftskarrierenprogramme bieten eine Kombination aus allgemeinen Ausbildungsprogrammen der Unternehmen und spezifischer fachlicher Qualifikationsentwicklung im Bereich Unternehmenstechnologien. Je wichtiger die unternehmensinternen betriebsbezogenen Schulungen und Karriereprogramme sind, je diversifizierter ist die Managementausbildung.

Wie bereits erwähnt, kennzeichnen sich deutsche Unternehmen durch das Angebot durchdachter unternehmensinterner Programme auf allen Ebenen, in denen der Schwerpunkt insbesondere auf den fachlichen Qualifikationen und der fachlichen Vielseitigkeit liegt. Ferner vertrauen sie weniger auf die standardisierten Einrichtungen für die Managementausbildung, die in den Vereinigten Staaten so verbreitet sind, was ihnen in akademischen Managementkreisen den schlechten Ruf des Konservatismus eingebracht hat (Locke 1996a, S. 96 ff.). Deutsche Unternehmen legen Wert auf Ingenieursqualifikationen, vertrauen jedoch nicht auf die Technischen Hochschulen, die als zu akademisch angesehen werden, sondern vielmehr auf die eher praxisorientierten Technischen Fachhochschulen. Stärker als in anderen europäischen Ländern beinhalten Karriereprogramme in den großen deutschen Unternehmen eine formelle Ausbildung an einer Universität oder Hochschule, verbunden mit einer betriebsinternen Ausbildung und praktischer Arbeit im Unternehmen während der Woche. Abschließend wird ein Abschluß für einen speziellen autorisierten Bereich erteilt. Der „Marktwert“ dieses Abschlusses hängt vom Unternehmen ab, in dem das Programm durchgeführt wurde. Obgleich deutsche Manager weitaus länger in einem Unternehmen bleiben als amerikanische oder schwedische Manager, ist diese qualitative Bewertung von Abschlüssen auf dem Markt mit dem Wert der an amerikanischen Schulen oder Universitäten erworbenen Abschlüsse vergleichbar. Wobei allerdings die Diversität in einem unternehmensorientierten Bildungssystem zwangsläufig größer ist.

Locke (1996a, S. 55 ff.; siehe auch Sorge 1979) argumentiert, daß die Ablehnung des amerikanischen Systems der Manage-



mentausbildung in der deutschen Führungstradition begründet liegt, wonach dem Staat und Interessensgruppen eine bedeutendere Rolle zugestanden wird als in den Vereinigten Staaten oder dem Vereinigten Königreich.

Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten konzentrierte sich Deutschland nach dem Krieg auf eine qualitativ hochwertige Produktion mit relativ geringen Stückzahlen, wodurch der Schwerpunkt notwendigerweise auf die fachliche Kompetenzentwicklung in den Unternehmen gelegt werden mußte. Das deutsche Management und die Interessensgruppen zollten der Wissenschaft und dem Ingenieurwesen großen Respekt, nicht jedoch dem Wirtschaftswesen, was laut Locke (1996a, S. 74) zur Entwicklung der für dieses Land typischen „Managementausbildung ohne Wirtschaftsschulen“ führte.

Ende der 70er Jahre hatte die deutsche Industrie ihre eigene Alternative zur amerikanischen Zweiteilung in Anteilseignertum und Management entwickelt, die den Schwerpunkt nicht auf die formelle Ausbildung, sondern auf „Wissensmanagement“ (Locke 1996a, S. 99) legte. Der in anderen europäischen Ländern eher akzeptierte amerikanische Führungsstil betonte die Lehre quantitativer Methoden, analytischen Denkens und der Problemstrukturierung - Eigenschaften, die (in den Vereinigten Staaten) mit einer guten Unternehmensführung assoziiert werden. Der deutsche Führungs- und Managementstil hingegen galt häufig als minderwertiger und konservativ, ein Stil, dem es an den notwendigen intellektuellen Qualitäten fehlte. Locke (1996a, S. 98 ff.), der sich mit der Kluft zwischen dem Ruf und dem Erfolg des deutschen Managements beschäftigte, stellt fest, daß gute amerikanische Wirtschaftsschulen reale Probleme bearbeiten, aus denen sie formelle Systeme ableiten, welche die Unternehmen in ihrer Praxis verwenden sollen, wohingegen deutsche Wirtschaftsfakultäten nicht über die Qualifikation ihrer amerikanischen Kollegen verfügen, Unternehmensprobleme in formelle Systeme umzusetzen. Das wird jedoch auch nicht von ihnen erwartet. Anstatt stark vereinfachte Modelle für die Lösung von Unternehmensproblemen zu entwerfen, so Locke, beschäftigen sich die deutschen akademischen Lehrkräfte im Fach Management

damit, angehende wirtschaftliche Entscheidungsträger in der Lösung praktischer Probleme zu schulen. Es gibt zahlreiche Akademiker an den deutschen Hochschulen, die Unternehmensprobleme in formelle Lehrmodelle umsetzen könnten, sie sind jedoch nicht an den betriebswirtschaftlichen Fakultäten zu finden. Der „Ausgangspunkt für deutsche Unternehmensführung ist das Unternehmen und nicht der Managementberuf“ (Locke 1996a, S. 100).

Verbindung von ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftlichen Themen in der theoretischen Lehre

Der theoretische Unterricht baut per definitionem auf Spezialisierung und vermittelbarer Standardisierung auf. An Ingenieursschulen werden Ingenieursfächer, an Managementschulen Wirtschaftsfächer unterrichtet, die in zunehmend spezialisierte und standardisierte Kurse mit eng gefaßten Themen unterteilt sind.

Ein Unternehmen zu leiten bedeutet jedoch, alle Punkte miteinander zu verbinden. Das Ergebnis ist die implizite, nicht dokumentierbare Integrationsfähigkeit. Diese Integrationskompetenzen werden von den Lernenden während des Karrierewegs erlernt. Die Karriere als Spitzenführungskraft ist vielleicht die wichtigste Form sowohl der beruflichen als auch der universitären Ausbildung. Hier werden die höheren allgemeinen Qualifikationen entwickelt, die es erlauben, Mitarbeiter mit unterschiedlichen Kompetenzen dazu zu bringen, als kompetentes Team zusammenzuarbeiten (Eliasson 1996a). Man könnte auch sagen, daß die Karriere eine Spezialisierung darstellt, bei der vollendete Generalisten hervorgebracht werden.

Können Unternehmertum und Führungskompetenzen in der Theorie erlernt werden?

Der größte Teil des vorliegenden Artikels und der Literatur bezieht sich auf die Unternehmensführung und die Unternehmensschulung in großen Unternehmensstrukturen, und die meisten großen Unternehmensstrukturen haben ein Führungsproblem.

Die Karriere als Spitzenführungskraft ist vielleicht die wichtigste Form sowohl der beruflichen als auch der universitären Ausbildung.

Es sollte eine Verbindung von theoretischer Wissensvermittlung in schulischen Einrichtungen und Lernen am Arbeitsplatz stattfinden, und vielfältige Ansätze sind einer Standardisierung vorzuziehen. In dieser Hinsicht könnte sich für Europa eine Chance bieten.



Das effiziente Management großer Unternehmen ist gestört durch die unkontrollierbare Vielfalt, die mit dem Unternehmertum verbunden wird (Eliasson 1976, 1996a). Ferner findet Unternehmertum in großen Firmen üblicherweise an der Führungsspitze statt und besteht in innovativer Umstrukturierung, insbesondere von Mitarbeitern.

Können Führungskräfte diese so wichtige und schwierige Aufgabe in der Schule lernen, und - was umso wichtiger wäre - sie in demselben Unternehmen umsetzen? Sie selbst sind der Überzeugung, daß dies möglich ist, und an den Wirtschaftsschulen ist ein besorgniserregender Anstieg an Programmen zu Unternehmertum und Führungsmanagement zu verzeichnen.

Während die amerikanische Managementausbildung eine Selektion und die theoretische Vermittlung standardisierter analytischer wie fachlicher Qualifikationen beinhaltet, liegt als Extrem dazu in

Deutschland der Schwerpunkt auf der impliziten Kompetenzentwicklung und Selektion durch ein arbeitsplatzorientiertes Ausbildungsprogramm, das zum Teil in schulischen Einrichtungen durchgeführt wird. Die anderen europäischen Staaten sind irgendwo zwischen diesen beiden Extremen anzusiedeln.

Empirische Untersuchungen geben wenig Aufschluß über die Details der bevorzugten Managementausbildung. Jedoch lassen sowohl der wirtschaftliche Sachverstand als auch Untersuchungen zur wirtschaftlichen Leistung stark darauf schließen, daß Studienprogramme auch funktionelle Bereiche beinhalten sollten, insbesondere Ingenieurswesen und Betriebswirtschaft. Es sollte eine Verbindung von theoretischer Wissensvermittlung in schulischen Einrichtungen und Lernen am Arbeitsplatz stattfinden, und *vielfältige Ansätze sind einer Standardisierung vorzuziehen*. In dieser Hinsicht könnte sich für Europa eine Chance bieten.

Literatur

Aoki, M., 1986. Horizontal vs. Vertical Information Structure of the Firm, *American Economic Review*, 76 (5), 971-983.

Becker, G.S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

Beckérus, Å. und A. Edström, 1995. Den Europeiska Rockaden. Svenska företag väljer ny strategi. Stockholm: Svenska Dagbladet.

Dertouzos, M.L., R.K. Lester, and R.M. Solow, 1989. *Made in America*. The MIT Press.

Eliasson, G., 1976. *Business Economic Planning – Theory, practice and comparison*. New York: Wiley.

Eliasson, G., 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 13 (3), 275-298.

Eliasson, G., 1991. Financial Institutions in a European Market for Executive Competence; in C. Wihlborg, M. Fratianni and T.D. Willet (eds), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.

Eliasson, G., 1992. The MOSES Model – Database and Applications; Chapter 1 in J. Albrecht et al., *Moses Database*. Research Report No. 40. Stockholm: Industriens Utredningsinstitut (IUI).

Eliasson, G., 1994. Högre utbildade i företag, Rapport Nr. 14. Agenda 2000. Ds 1994:119. Stockholm: Dep. of Education.

Eliasson, G., 1996a. Firm Objectives, Controls and Organization – The Use of Information and the Transfer of Knowledge within the Firm. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

Eliasson, G., 1996b. Spillovers, Integrated Production and the Theory of the Firm, *Journal of Evolutionary Economics*, 6, 125-140.

Eliasson, G., 1996c. *The Use of Highly Educated People in Production*. TRITA-IEO R 1996:7, INDEK, KTH, Stockholm.

Eliasson, G. und Å. Eliasson, 1996. The Pharmaceutical and Biotechnical Competence Bloc. Dep. of Industrial Economics and Management. TRITA-IEO R 1996:3. KTH, Stockholm.

Glete, J., 1987. *Ägande och industriell omvandling* (Ownership and Industrial Change), Stockholm.

Håkansson, L. und S. Sjölander (Hg.), 1992. *Technology Management and International Business*. Chichester, New York etc.: Wiley.

Locke, R.R., 1984. *The End of Practical Man – entrepreneurship and higher education in Germany, France and Great Britain 1880-1940*. JAT Press.

Locke, R.R., 1989. *Management and Higher Education since 1940 – The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain and France*. Cambridge University Press.

Locke, R.R., 1996a. *The Collapse of the American Management Mystique*. Oxford University Press.

Locke, R.R., 1996b. *The Introduction of Business Schools in the United Kingdom: confusing historical for functional events*. Dep. of History, University of Hawaii at Manoa.

Loustarinen, R. und T. Pulkkinen, 1990. *International Business Education in European Universities in 1990*. Helsinki European International Business Association.

Mc Givering, I.C., D.G.J. Matthews und W.H. Scott, 1960. *Management in Britain. A General Characterisation*. Dep. of Social Science, The University of Liverpool. Liverpool University Press.

Sorge, A., 1979. Engineers in Management: A study of the British, German and French Traditions, *Journal of General Management*, 5, 46-57.

Stafford, F. und M.V. Stobernack, 1989. Manufacturing Wages and Hours. Do Trade and Technology Matter? (Mimeo). Dep. of Economics, University of Michigan.

Vedin, B.-A. (Hg.), 1994. *Management of Change and Innovation*. Dartmouth, Alderstad, Brookfield, USA etc.

Wer soll die Kosten der tertiären Bildung tragen?

Das Problem

Das tertiäre Bildungswesen ist in den 90er Jahren in vielen europäischen Ländern umfangreich, komplex und teuer. Reguläre Studiengänge, die mit dem Erwerb des ersten akademischen Grades abschließen, sind nach wie vor vorherrschend, doch werden inzwischen auch zahlreiche andere Studiengänge als legitime Formen der tertiären Bildung angesehen. Die Zahl der Fachrichtungen und der Studien-niveaus nimmt kontinuierlich zu. Die Grenzen der tertiären Bildung werden außerdem immer mehr verwischt, auf der einen Seite gegenüber der Forschung, auf der anderen Seite gegenüber der beruflichen Bildung. Im Hinblick auf die Frage nach einer effizienten und sozial gerechten Finanzierung der tertiären Bildung für die Masse der Bevölkerung gilt es daher, die zahlreichen Verflechtungen innerhalb dieser komplexen Gesamtstruktur zu berücksichtigen.

Das tertiäre Bildungswesen unterscheidet sich in zweierlei Hinsicht entscheidend von der Primar- und Sekundarstufenbildung. Zum einen sind seine Teilnehmer Erwachsene, die eine wesentlich größere Verantwortung für ihre eigene Ausbildung tragen als Kinder und Jugendliche. Zum zweiten muß der tertiäre Bildungsbereich zwangsläufig eine große Vielfalt von Bildungsgängen anbieten, so daß die Schaffung eines gemeinsamen curricularen Rahmens kaum möglich ist. Beide genannten Aspekte haben weitreichende Auswirkungen auf die bildungspolitischen Strategien und die Finanzierung.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, nahmen 1992 zwischen einem Drittel und der Hälfte der jungen Erwachsenen in den EU-Mitgliedstaaten ein Studium im tertiären Bildungsbereich auf. In den meisten Ländern dürften die Zahlen 1996 sicherlich noch höher liegen. Außerdem wurden bei den Zahlen in dieser Tabelle Teilzeit-



Gareth L. Williams

ist Professor für Schul- und Hochschulverwaltung (Educational Administration) an der

Universität London. Er ist Leiter des wissenschaftlichen Gremiums für bildungspolitische Studien (Policy Studies Academic Group) und des Zentrums für Hochschulstudien (Centre for Higher Education Studies) am Erziehungswissenschaftlichen Institut.

Die Ausbildung von Hochschulabsolventen stellt für die Volkswirtschaften eine starke Belastung dar. Insofern ist es wenig erstaunlich, daß sich inzwischen viele Staaten Sorgen über den Umfang ihrer diesbezüglichen öffentlichen Ausgaben machen.

Zwar gibt es keinen Grund, warum der Staat die einzige, oder auch nur die hauptsächliche Quelle der Finanzierung bilden sollte, doch muß er gewährleisten, daß alle Bürger eine reelle Chance zur Teilnahme an der tertiären Bildung entsprechend ihren jeweiligen Bedürfnissen erhalten. Ebenso muß der Staat die Lücken füllen, die der Markt nicht abzudecken vermag.

Tabelle 1

Studienanfänger- und Studienabsolventenquoten im tertiären Bildungsbereich

	Studienanfänger in % der entsprechenden Altersgruppe	BA-Absolventen in % der entsprechenden Altersgruppe	MA-Absolventen in % der entsprechenden Altersgruppe
1992			
Griechenland	29,3	11,8	0,1
Österreich	34,1		7,9
Vereinigtes Königreich	36,9	20,4	7,2
Irland	39,9	17,4	3,5
Niederlande	40,1	17,8	8,6
Italien	41,7	10,5	9,8
Spanien	43,3	8,0	12,1
Deutschland	47,8		13,0
Frankreich	48,0		14,5
Schweden	52,0	11,4	
Belgien	52,6		13,6
Dänemark	52,8	22,1	7,9



studenten außer acht gelassen, die in einigen Ländern eine umfangreiche Gruppe bilden. Ebensovienig berücksichtigt wurde in dieser Tabelle die wachsende Zahl von Studenten in einigen Ländern, die ihr Erststudium nicht bereits mit Anfang 20, sondern erst in einem fortgeschritteneren Alter aufnehmen.

Tabelle 2 zeigt die Ausgaben für die tertiäre Bildung als Anteil des BIP. Dieser liegt in den meisten europäischen Ländern etwa zwischen 1% und 2%; (Finnland ist neben den USA eines der wenigen Länder, in denen jährlich mehr als 2% des Volkseinkommens in den tertiären Bildungssektor fließen.) In Tabelle 3 werden dieselben Ausgaben pro Student und pro Absolvent angegeben. Die Ausgaben pro Student wurden aus dem Bericht der OECD entnommen, während die Ausgaben pro Absolvent auf Schätzungen des Autors beruhen. Bei letzteren wurde von den Ausgaben pro Student ausgegangen, die unter Berücksichtigung der durchschnittlichen Studiendauer und der geschätzten Studienabbrecherquote berichtigt wurden. Dabei ist zu beachten, daß diese Schätzungen stark von den Annahmen über die durchschnittliche Dauer der Studiengänge und die Zahl der Studienabbrecher abhängen. Mit diesen Einschränkungen geht aus den Zahlen

hervor, daß der durchschnittliche Absolvent in der Europäischen Union den Steuerzahler zwischen 2,7 und 5,1 durchschnittliche Jahreseinkommen in dem jeweiligen Land kostet.

Selbst wenn man einen großen Fehlerpielraum mit einkalkuliert, zeigen diese Zahlen doch deutlich auf, daß die Ausbildung von Hochschulabsolventen für die Volkswirtschaften eine starke Belastung darstellt. Insofern ist es wenig erstaunlich, daß sich inzwischen viele Staaten Sorgen über den Umfang ihrer diesbezüglichen öffentlichen Ausgaben machen.

Für die Besorgnis gibt es drei Hauptgründe:

- die allgemeine Eindämmung der öffentlichen Ausgaben, der sich die meisten Länder der Europäischen Union verschrieben haben;
- die ungleichmäßige Verteilung von Mitteln innerhalb des tertiären Bildungssektors (im allgemeinen die Auffassung, daß der akademischen Ausbildung gegenüber der beruflichen Ausbildung zu starker Vorrang gegeben werde);
- der ineffiziente Einsatz von Ressourcen an den Universitäten und Hochschulen.

Effizienz

Tabelle 4 liefert weitere Informationen im Hinblick auf die gerechte und effiziente Finanzierung der tertiären Bildung. Wie daraus hervorgeht, verdienen in der Europäischen Union Männer mit Universitätsabschlüssen im Laufe ihres Lebens durchschnittlich 32% bis 92% mehr als solche, die lediglich eine Ausbildung auf Sekundarstufenniveau abgeschlossen haben. Arbeitnehmer mit nichtuniversitären tertiären Abschlüssen verdienen zwar nicht ganz so viel mehr, doch erweist sich die Ausbildung auch für sie als lohnende Privatinvestition. Ihr durchschnittliches Lebenseinkommen liegt in Dänemark 10% über dem von Sekundarschulabgängern, in Finnland sogar 32% darüber. Bei den Frauen weichen die Einkommensdifferenzen in den verschiedenen Ländern stärker

Tabelle 2
Ausgaben für die tertiäre Bildung in % vom BIP

	Öffentliche Ausgaben für Hochschul- einrichtungen	Übertragung auf den privaten Sektor	Private Netto- ausgaben	Gesamt
1992				
Portugal	0,90			0,90
Frankreich	0,80	0,10	0,10	1,00
Spanien	0,80	0,00	0,20	1,00
Deutschland	0,90	0,10		1,00
Vereinigtes Königreich	0,80	0,30		1,10
Irland	1,00	0,30	0,30	1,60
Schweden	1,00	0,60		1,60
Niederlande	1,20	0,60		1,80
Dänemark	1,30	0,70		2,00
Finnland	1,90	0,30		2,20
USA	1,20	0,10	1,10	2,40

Quelle: Education at a glance OECD 1995



ker voneinander ab. Während das Einkommen von Universitätsabsolventinnen in Italien durchschnittlich um 16% über dem der dortigen Sekundarschulabgängerinnen liegt, verdienen Hochschulabsolventinnen im Vereinigten Königreich mehr als doppelt so viel wie Frauen, die nach der Sekundarstufe von der Schule abgehen.

Ferner bestehen große Unterschiede zwischen den Gehältern von Absolventen verschiedener Fachrichtungen. Aus Rentabilitätsberechnungen auf der Grundlage des Einkommens der Absolventen und der privaten und staatlichen Investitionen in ihre Ausbildung geht hervor, daß diese für einige sehr viel einträglicher sind als für andere. Tabelle 5 zeigt für das Vereinigte Königreich sowohl die **persönliche Rentabilität** der Hochschulbildung auf, wonach diese als eine *individuelle* Investition des einzelnen bewertet wird, als auch deren **gesellschaftliche Rentabilität**, wobei die Investitionen der *Gesellschaft* im Verhältnis zur geschätzten Steigerung der Produktivität des einzelnen beurteilt werden. In sämtlichen Fällen liegt die persönliche Rentabilität deutlich höher. Demnach erweist sich bei den derzeitigen Finanzierungsregelungen die Hochschulbildung für die einzelnen Studenten als wesentlich lohnendere Investition als für die Gesamtgesellschaft, einfach deshalb, weil der Staat den größten Teil der direkten Kosten trägt. Außerdem wird Studenten bestimmter Fachrichtungen eine einträglichere Investition zuteil als anderen. Insofern bekommen die Studenten gewissermaßen verschiedene "Produkte" geliefert, wenn sie eine tertiäre Bildung "erwerben". Durch die Unterschiede in der finanziellen Förderung des Studiums und der Lebenshaltungskosten werden diese Differenzen zusätzlich verstärkt.

Viele Berichte internationaler und nationaler Organisationen aus der jüngsten Zeit kommen zu dem Schluß, daß die Studenten und ihre Familien deutlich stärker an den Kosten ihrer tertiären Ausbildung beteiligt werden sollten. Die darin gegebenen Empfehlungen stützen sich auf zwei verschiedene analytische Auffassungen. Die Vertreter dieser beiden Richtungen könnte man als die "**Effizienz-Fraktion**" und die "**soziale Gerechtigkeits-Fraktion**" bezeichnen.

Tabelle 3
Ausgaben pro Student und pro Absolvent

1992	Ausgaben pro Student		Ausgaben pro Absolvent	
	US\$	Prozentualer Anteil am Pro-Kopf-BIP	US\$	Pro-Kopf BIP-Jahre
Spanien	3770	29,4	37700	2,9
Österreich	5820	32,3	49885	2,8
Italien	5850	33,7	87750	5,1
Frankreich				
(staatlich)	6020	32,5	49255	2,7
Deutschland	6550	32,2	80615	4,0
Belgien	6590	36,4	45769	2,8
Dänemark	6710	38,1	61938	3,5
Schweden	7120	42,9	61029	3,7
Irland	7270	56,9	48467	3,8
Finnland	8650	49,4	74143	4,2
Niederlande	8720	51,5	74743	4,4
Vereinigtes Königreich	9400	59,4	47000	3,0
USA				
(staatlich)	11880	52,0	79200	3,5

Quelle: Education at a glance OECD 1995

Die **Effizienz-Sichtweise** geht von der Annahme aus, daß der wirtschaftlichen Effizienz am besten gedient sei, wenn die Einzelpersonen direkt für die erhaltenen Dienstleistungen zahlen, und daß die hohen Steuersätze, die zu deren Finanzierung durch die öffentliche Hand erforderlich sind, die wirtschaftliche Effizienz im allgemeinen hemmen.

Das Argument der **sozialen Gerechtigkeit** in bezug auf die Unterstützung der Studenten betont dagegen in stärkerem Maße die ungleichen finanziellen Fördermöglichkeiten, die unterschiedlichen Kategorien von Studenten oder Auszubildenden zur Verfügung stehen. Sehr oft werden Hochschulstudenten deutlich großzügiger gefördert als Auszubildende, die eine berufliche Qualifikation anstreben, die im allgemeinen als niedriger eingestuft wird. Das **soziale Gerechtigkeitsgefälle** ist besonders gravierend, wenn die am stärksten begünstigten Studenten aus relativ wohlhabenden Familien stammen.

Wenn verschiedene Arten von Studiengängen finanziell unterschiedlich gefördert werden, ist dies für die tertiären Bil-

"(...) bei den derzeitigen Finanzierungsregelungen [erweist sich] die Hochschulbildung für die einzelnen Studenten als wesentlich lohnendere Investition als für die Gesamtgesellschaft, einfach deshalb, weil der Staat den größten Teil der direkten Kosten trägt."



Tabelle 4

Einkommen männlicher Absolventen in % vom Einkommen von Arbeitnehmern mit Qualifikationen auf höherem Sekundarstufenniveau

	Männer mit Universitäts- ausbildung	Männer mit sonstiger tertiärer Ausbildung	Frauen mit Universitäts- ausbildung
Niederlande	132		147
Italien	134		116
Spanien	138		149
Österreich	146		134
Dänemark	146	110	135
Belgien	149	115	164
Schweden	160	118	156
Vereinigtes Königreich	171	121	206
Frankreich	174	127	142
Portugal	179	124	188
Finnland	192	132	176

Quelle: Education at a glance, OECD 1995

Die Teilung der Kosten

Zwar gibt es keinen Grund, warum der Staat die einzige, oder auch nur die hauptsächlichste Quelle der Finanzierung bilden sollte, doch muß er gewährleisten, daß alle Bürger eine reelle Chance zur Teilnahme an der tertiären Bildung entsprechend ihren jeweiligen Bedürfnissen erhalten. Ebenso muß der Staat die Lücken füllen, die der Markt nicht abzudecken vermag. Trotz der hohen persönlichen Rentabilität gibt es fünf Hauptgründe, warum die Staaten auch weiterhin einen Großteil der Finanzierung der Hochschulbildung übernehmen müssen:

□ um zu gewährleisten, daß alle Studenten fair behandelt werden; um dafür zu sorgen, daß Begabungen nicht brachliegen;

□ um eine gleichmäßige Verteilung des Investitionsrisikos auf diejenigen, für die sich die Investition bezahlt macht, und diejenigen, die diesbezüglich weniger Glück haben, zu bewirken;

□ um der Gesamtgesellschaft zu helfen, in den Genuß des externen Nutzens zu kommen, der sich aus dem erhöhten Bildungsstand von weiten Teilen der Bevölkerung ergibt;

□ um die Universitäten und Hochschulen dazu zu bewegen, die Umsetzung von nationalen bildungspolitischen Prioritäten anzustreben, die für einige der Betroffenen vielleicht weniger wichtig sein könnten.

Keiner dieser Gründe gibt jedoch eine eindeutige bildungsstrategische Ausrichtung in einem auf die breite Masse der Bevölkerung zugeschnittenen tertiären Bildungswesen vor.

Soziale Gerechtigkeit

Wenn die Studenten Studiengebühren entrichten müssen, werden junge Menschen aus Familien mit niedrigerem und mittlerem Einkommen von der Entfaltung ihres vollen Bildungspotentials abgehalten. Dies wäre volkswirtschaftlich ineffizient und außerdem den einzelnen Menschen gegenüber unfair. Sobald allerdings Bildungssubventionen für bestimmte

“Die Grenzen zwischen der Universitätsausbildung und anderen tertiären Bildungsgängen dürften sich wohl zunehmend verwischen. Wichtig ist, daß die von den öffentlichen Finanzierungssystemen ausgehenden Anreize die Effizienz und die soziale Gerechtigkeit für Studenten, Arbeitgeber und Gesellschaft nicht beeinträchtigen.“

dungseinrichtungen ebenso wie für die Studenten ein Anreiz, Studiengänge in der finanziell günstigsten Form anzubieten bzw. zu wählen, selbst wenn diese auf andere Weise effektiver gestaltet bzw. absolviert werden könnten. Dadurch könnte eine ungleiche finanzielle Förderung auch ineffiziente Vorgehensweisen begünstigen.

Eine wichtige strategische Frage für die künftige Entwicklung des tertiären Bildungsbereichs ist die Verteilung der steigenden Zahl von Studenten auf dessen verschiedene Teilbereiche. Die allmähliche Abkehr von den traditionell vorherrschenden, mit dem ersten akademischen Grad abschließenden Studiengängen und Verlagerung auf Anschluß- bzw. Aufbau-studiengänge einerseits und berufliche Ausbildungen andererseits wird aller Wahrscheinlichkeit nach anhalten. Die Grenzen zwischen der Universitätsausbildung und anderen tertiären Bildungsgängen dürften sich wohl zunehmend verwischen. Wichtig ist, daß die von den öffentlichen Finanzierungssystemen ausgehenden Anreize die Effizienz und die soziale Gerechtigkeit für Studenten, Arbeitgeber und Gesellschaft nicht beeinträchtigen.



Gruppen eingeführt werden, wird es schwierig, die Förderprogramme so zu gestalten, daß andere Gruppen dadurch nicht diskriminiert werden. In den Vereinigten Staaten etwa haben sowohl reiche als auch arme Studenten die Möglichkeit, an teuren großen Privatuniversitäten zu studieren, was dagegen für Studenten aus Familien mit mittlerem Einkommen schwierig ist (siehe Michael McPherson und Morton Schapiro, 1993). In Großbritannien begünstigt das System der Studienförderung Vollzeitstudenten in Studiengängen, die zum ersten akademischen Grad führen, welche sich in unverhältnismäßig hohem Umfang aus wohlhabenden Familien rekrutieren.

Ungenutzte Begabungen

Es ergeben sich sowohl wirtschaftliche als auch Wohlfahrtsverluste, wenn einigen Menschen Bildungschancen verwehrt bleiben, die sich für sie vorteilhaft auswirken könnten. In Zukunft werden sich die Länder Europas noch viel stärker als in der Vergangenheit auf die geistigen Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Bürger verlassen müssen, um ihren wirtschaftlichen Wohlstand zu sichern.

Jedoch ist das Prinzip, daß jeder Mensch sein Potential voll entfalten sollte, als Effizienzkriterium mit gewisser Vorsicht zu genießen. Wie alle anderen öffentlichen oder privaten Investitionen müssen auch die Bildungsausgaben einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen werden. Für den einzelnen Bürger ebenso wie für die Gesellschaft könnten die Kosten einer zusätzlichen Ausbildung den daraus entstehenden Nutzen überschreiten, noch bevor das volle Potential erreicht worden ist. Für den Staat sind Investitionen von diesem Moment an sozialwirtschaftlich ineffizient, da dieselben Mittel anderweitig eingesetzt werden könnten, wo sie einen größeren gesamtgesellschaftlichen Nutzen bringen würden. Zwar mag es noch andere Gründe für die weitere Förderung der Ausbildung nach Überschreiten der wirtschaftlichen Effizienzgrenze geben (z.B. im Falle von behinderten Studenten), doch man muß sich darüber im klaren sein, daß hier eine politische Entscheidung über die Verteilung des Wohlstands zugrunde gelegt wird und nicht etwa der Aspekt der wirtschaftlichen Effizienz. Geht man von der Effizienz aus,

mag es für die jeweilige Volkswirtschaft günstiger sein, stärker in die Bildung solcher Menschen zu investieren, die relativ mühelos und kostengünstig studieren, als in die Bildung von Bürgern, die zur Entfaltung ihres vollen Potentials umfangreichere Mittel benötigen. In vielen asiatischen Ländern konzentriert sich die öffentliche Förderung im tertiären Bildungsbereich auf die fähigsten Studenten. Der Konkurrenzkampf um die Studienplätze an den staatlichen Universitäten ist dort ausgesprochen hart. Allerdings ist der Großteil der Studenten an privaten Hochschulen eingeschrieben, die über eine deutlich schlechtere materielle und personelle Ausstattung verfügen, wobei praktisch die gesamten Kosten der Ausbildung von den Familien der Studenten getragen werden. In vielen europäischen Ländern, so beispielsweise in Deutschland, Spanien und Italien, gibt es dagegen kaum Beschränkungen; alle Schulabgänger mit den entsprechenden Qualifikationen können dort ein Hochschulstudium aufnehmen. Daraus ergeben sich niedrigere Kosten, jedoch werden auch vielfach Klagen über eine niedrigere Qualität laut. Frankreich beschreitet in dieser Beziehung einen interessanten Mittelweg. Um die Zulassung zu den renommierten "Grandes Ecoles" herrscht ein ebenso harter Wettbewerb wie um den Zugang zu den staatlichen japanischen Universitäten, jedoch studieren die meisten Studenten an den wesent-

Tabelle 5

Rentabilität der Universitätsausbildung im Vereinigten Königreich

	Persönliche Rentabilität 1981-1985	Gesellschaftliche Rentabilität 1986-1989
Sozialwissenschaften	32,5	12,0
Ingenieurwissenschaften	34,0	7,5
Naturwissenschaften	23,5	6,0
Geisteswissenschaften	10,0	0,5

Anmerkungen: Die persönliche Rentabilität wird durch Vergleich des voraussichtlichen Lebenseinkommens (bei Abzug der Steuern) mit den aus der Hochschulbildung entstehenden persönlichen Kosten geschätzt. Die gesellschaftliche Rentabilität gründet sich auf die vollen Kosten der Hochschulbildung unter Einbeziehung der im Laufe des Berufslebens entrichteten Steuern. Bei den angegebenen Zahlen wurden die höheren Fähigkeiten der Absolventen nicht berücksichtigt (die wohl ohnehin höhere Einkommen bewirken dürften), da mit der Tabelle im Rahmen dieses Berichts lediglich die großen Unterschiede zwischen verschiedenen Hochschulfachrichtungen im Hinblick auf die Rentabilität der Investition aufgezeigt werden sollen.

Quelle: Top-up Loans for Students DES (DfE) 1990



“Obwohl die tertiäre Bildung in Europa im allgemeinen ebenso hohe und zuverlässige persönliche Rentabilitätsquoten vorweisen kann wie so manch eine sichere Geldanlage, ist sie für den einzelnen doch ein sehr langfristiges und risikoreiches Unterfangen. Während sie sich für einige Menschen ausgesprochen gut bezahlt macht, ist sie für andere nur wenig ertragreich oder wird gar zu einem Verlustgeschäft.”

lich billigeren Universitäten, die von der öffentlichen Hand finanziert werden.

Diese Vorbehalte sind insbesondere dann wichtig, wenn sich das tertiäre Bildungswesen zu einem System mit freiem Zugang für die breite Masse der Bevölkerung entwickelt. Wird die Hochschulbildung den Bürgern kostenlos angeboten, besteht zumindest für einige von ihnen der Anreiz, so lange weiterzustudieren, wie sich aus dem Studium noch *irgend-* ein persönlicher wirtschaftlicher Nutzen ergibt. Da jedoch der Allgemeinheit Kosten entstehen, mag es für die Gesamtgesellschaft vorteilhafter sein, ihre diesbezüglichen Ausgaben noch vor Erreichen dieses Punktes einzustellen.

Das heißt jedoch nicht, daß das Prinzip der tertiären Bildung für alle, die davon profitieren können, als Effizienzkriterium keine Rolle spielt. Offensichtlich ist es auch ein wirtschaftlicher Verlust, wenn Menschen, die der Gesellschaft potentiell viel zu geben hätten, durch ihre jeweiligen familiären Umstände daran gehindert werden. Dagegen ist es jedoch nicht unbedingt effizient, allen Bürgern ungeachtet des im Einzelfall erzielten Gesamtnutzens die gleiche finanzielle Unterstützung aus öffentlichen Mitteln zukommen zu lassen.

Risikoteilung

Obwohl die tertiäre Bildung in Europa im allgemeinen ebenso hohe und zuverlässige persönliche Rentabilitätsquoten vorweisen kann wie so manch eine sichere Geldanlage, ist sie für den einzelnen doch ein sehr langfristiges und risikoreiches Unterfangen. Während sie sich für einige Menschen ausgesprochen gut bezahlt macht, ist sie für andere nur wenig ertragreich oder wird gar zu einem Verlustgeschäft.

Auch Unternehmen, die in die tertiäre Bildung durch Vergabe von Betriebsstipendien investieren, gehen gewisse Risiken ein. Neben der Gefahr, daß sich das in einen einzelnen Studenten gesetzte Vertrauen als nicht gerechtfertigt erweisen könnte, besteht auf einem freien Arbeitsmarkt außerdem das Problem, daß die Absolventen, deren Hochschulbildung von einem Unternehmen finanziert wurde, ihre so erworbenen Kompetenzen

anschließend einem anderen Betrieb zugute kommen lassen könnten.

Aufgrund dieser Risiken würde ein ausschließlicher Rückgriff auf private Finanzierungsquellen ein suboptimales Niveau von Investitionen in die Hochschulbildung zur Folge haben, wenn diese als volkswirtschaftliche Investition betrachtet werden. Der Staat ist dagegen in der Lage, alle Bürger und Unternehmen gegen das Fehlschlagen der Investition im Einzelfall kollektiv abzusichern.

Der entstehende externe Nutzen ist ein weiterer Grund für die Finanzierung durch die öffentliche Hand. Dieser ergibt sich daraus, daß ein Teil der Vorteile der tertiären Bildung Dritten zugute kommt. Dieses Argument wurde vielfach zur Rechtfertigung der von der öffentlichen Hand finanzierten Ausweitung des Hochschulwesens in den 60er und 70er Jahren angeführt. So wird zum Beispiel behauptet, daß qualifizierte Ärzte den Patienten einen Nutzen bringen, der über die von ihnen bezogenen Einkünfte hinausgeht.

Auch hier wiederum ergeben sich aus einer streng wirtschaftlichen Analyse gewisse Vorbehalte. In der modernen Welt von heute wird hohe Kompetenz sowohl erkannt als auch belohnt. Einige Autoren vertreten die Auffassung, daß sich das Blatt inzwischen vielleicht gar gewendet habe. Nach der These von der “Diplom-Krankheit” (*“Diploma Disease”*, siehe Dore 1976) und ähnlichen Hypothesen wird heute bei der Einstellung in Betrieben Hochschulabsolventen oft der Vorzug gegenüber Sekundarschulabgängern gegeben, obwohl letztere die jeweilige Arbeit ebenso gut ausführen könnten. Insofern dies zutrifft, dürfte die tertiäre Bildung nicht nur den Hochschulabsolventen Vorteile bringen, sondern zugleich auch diejenigen **bestrafen**, die zu einem früheren Zeitpunkt von der Schule abgegangen sind.

Das öffentliche Interesse

Schließlich gibt es das sogenannte “öffentliche Interesse”, das über den jeweiligen Einzelinteressen der Bürger steht. Die staatlichen Behörden verfolgen in bezug auf allgemeine und berufliche Bildung zwangsläufig Interessen, die über die des Marktes hinausgehen. Im tertiären



Bildungsbereich tritt dies am deutlichsten bei Fragen im Zusammenhang mit der Qualität und der vorrangigen Behandlung bestimmter Fachrichtungen auf nationaler Ebene zutage. Wie inzwischen weit hin erkannt wird, bilden finanzielle Anreize ein effektives Steuerungsinstrument, dessen Nutzung voraussetzt, daß der Staat einen bedeutenden Teil der finanziellen Mittel dazu beisteuert.

Ferner wird mittlerweile allgemein anerkannt, daß auf allen Märkten gewisse staatliche Eingriffe erforderlich sind, und sei es auch nur um zu gewährleisten, daß sich alle Teilnehmer an die Spielregeln halten. Darüber hinaus jedoch weist das Hochschulwesen einige Merkmale auf, die eine gar zu starke Abhängigkeit vom Markt als zweifelhafte Lösung erscheinen lassen. So müssen die Verbraucher in ordnungsgemäß funktionierenden Märkten über die wahrscheinlichen Folgen ihrer Käufe gut informiert sein und die Möglichkeit haben, im Hinblick auf künftige Käufe aus dieser Erfahrung zu lernen. Die meisten Entscheidungen in bezug auf die postsekundäre Bildung sind jedoch unumkehrbar und werden nur einige wenige Male im Leben getroffen. Die letztendlichen Ergebnisse einer bestimmten Studien- oder Berufswahl werden erst nach langer Zeit erkennbar, vermischen sich in der Regel mit den Auswirkungen anderer Entscheidungen und werden durch die Entscheidungen beeinflußt, die andere Studenten zur gleichen Zeit treffen. Es fehlen also die entscheidenden Informationsrückmeldungssysteme von effizienten Märkten.

Ein Hochschulangebot, das ausschließlich durch die Wünsche von zahlreichen einzelnen Studenten bestimmt würde, wäre dagegen kaum in der Lage, den tatsächlichen langfristigen Bedürfnissen der Studenten - bzw. denen der Gesellschaft - auf so effektive Weise gerecht zu werden wie ein System, in dem die Entscheidungsgewalt über die Zuteilung der Mittel zu großen Teilen bei einem demokratischen Staat liegt, der von Sachverständigengremien beraten wird, die die Wechselwirkungen bestimmter wirtschaftlicher und sozialer Prozesse mit der tertiären Bildung verstehen.

Kostenbeteiligung der Studenten

Das allgemeine Argument für die Beteiligung der Studenten an den Kosten ihrer tertiären Ausbildung ist, daß diejenigen, die den Nutzen haben, auch dafür zahlen sollten. Da den Studenten der Löwenanteil des Nutzens zugute kommt, sollten diese bzw. ihre Familien demnach an den Kosten beteiligt werden. Über diesen Grundsatz besteht mittlerweile weitgehende Einigkeit. Weniger Übereinstimmung herrscht dagegen in bezug auf die Fragen, **welche** Studenten zahlen sollten, **wann** sie zahlen sollten, **wie** sie zahlen sollten und **wieviel** sie zahlen sollten. Was ist sozial gerecht, was effizient, was politisch akzeptabel und was praktikabel?

Die Studenten können im wesentlichen auf dreierlei Art an den Kosten ihrer tertiären Ausbildung beteiligt werden:

- ☐ Entrichtung von Studiengebühren während des Studiums;
- ☐ gebührenfreies Studium, dafür jedoch höhere Besteuerung des späteren Einkommens zur Finanzierung der Ausbildung der nachfolgenden Studentengeneration;
- ☐ Aufnahme von Studiendarlehen während des Studiums und Rückzahlung im Laufe des späteren Berufslebens.

Die erste Alternative erscheint zwar oberflächlich betrachtet am einfachsten, hat jedoch den offensichtlichen Nachteil, daß dadurch all diejenigen ausgeschlossen würden, die das erforderliche Kapital zur Finanzierung eines Hochschulstudiums nicht aufbringen können.

Die zweite Alternative entspricht dem Modell des Wohlfahrtsstaates, das ab 1945 umgesetzt wurde, doch seit Mitte der 80er Jahre allmählich auf dem Rückzug ist. Die Bürger wurden dabei entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert und zahlten entsprechend ihren finanziellen Möglichkeiten. Dieses Prinzip stößt seit 1980 nicht nur in weiten Kreisen auf Ablehnung, es erweist sich außerdem für den tertiären Bildungsbereich als ziemlich schlecht geeignet: Obwohl die meisten Studenten aus wohlhabenderen Familien stammen und

“(...) [Die] Studenten (...) sollten (...) an den Kosten beteiligt werden. Über diesen Grundsatz besteht mittlerweile weitgehende Einigkeit. Weniger Übereinstimmung herrscht dagegen in bezug auf die Fragen, welche Studenten zahlen sollten, wann sie zahlen sollten, wie sie zahlen sollten und wieviel sie zahlen sollten. Was ist sozial gerecht, was effizient, was politisch akzeptabel und was praktikabel?”



“Die politische Akzeptabilität jedweder Veränderungen hinsichtlich der Kostenbeteiligung der Studenten hängt letztendlich vom empfundenen Kosten-Nutzen-Verhältnis ab. (...) Jede vorgeschlagene Umverteilung der Kosten läuft kurzfristig Gefahr, auf den politischen Widerstand von einflußreichen Studentengruppen und ihren Universitäten zu stoßen.“

2) Dieses Verhältnis variiert im Laufe der Zeit. Wenn alle Bürger eine Hochschulbildung hätten, müßten die Absolventen die Ausbildung ihrer Nachfolger bezahlen; haben dagegen nur wenige eine Hochschulbildung, ist es sehr viel wahrscheinlicher, daß ein großer Teil der tatsächlichen Kosten von den Nichtakademikern getragen wird. Je mehr Menschen eine Hochschulbildung absolvieren, desto stärker ist demnach das Argument für die Finanzierung dieser Bildung durch die öffentliche Hand.

3) Daraus ergeben sich entscheidende Konsequenzen für die Staatshaushalte, insofern Studiendarlehen zu den öffentlichen Ausgaben gerechnet werden. Dies ist insbesondere in einer Zeit von Bedeutung, in der sich viele europäische Staaten auf die Erfüllung der Auflagen des Vertrags von Maastricht im Hinblick auf die Einführung der gemeinsamen europäischen Währung vorbereiten.

anschließend besser bezahlte Berufe ausüben, reichen die höheren Steuerzahlungen aus den höheren Einkommen, die infolge der tertiären Ausbildung erzielt werden, nachweislich nicht aus, um die entstandenen Schulden gegenüber der Gesamtgesellschaft vollständig zu begleichen.²

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen konzentrieren sich daher weitgehend auf das dritte Modell.

Zusammenfassend lauten die wichtigsten Fragen:

□ ob das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung bei allen Studentenkategorien im tertiären Bildungsbereich ähnlich gestaltet sein sollte;

□ ob sich die Kostenbeteiligung der Studenten auf deren Lebenshaltungskosten beschränken sollte oder ob die Studenten auch zur Deckung der Unterrichtskosten beitragen sollten;

□ inwieweit die jeweiligen finanziellen Umstände der Familien der Studenten berücksichtigt werden sollten;

□ welchen Anteil der Gesamtkosten eventuelle Studiengebühren abdecken sollten;

□ in welcher Höhe die Studenten Darlehen aufnehmen können sollten und zu welchen Zwecken;

□ ob die Rückzahlung während des gesamten Tilgungszeitraums in gleicher Höhe erfolgen sollte oder ob sie an das Einkommen geknüpft werden sollte (was in der Regel bedeutet, daß anfangs niedrigere Rückzahlungsraten gezahlt werden, die im Laufe der ersten Berufsjahre entsprechend dem Einkommen des Absolventen allmählich steigen);

□ ob das Darlehen von einer staatlichen Einrichtung oder von einer Geschäftsbank vergeben werden sollte;³

□ ob sich die staatliche Darlehenssubvention auf eine Risikoabsicherung beschränken sollte (für den Fall, daß das spätere Einkommen des Absolventen nicht an die vorausgesetzte Schwelle heran-

kommt) oder ob auch die Darlehenszinsen allgemein subventioniert werden sollten.

Ein mögliches Grundprinzip für ein auf die Masse der Bevölkerung zugeschnittenes tertiäres Bildungswesen wäre die Gleichbehandlung aller Studenten und Auszubildenden. Insofern hätten die Teilnehmer(innen) an einer Sekretariatusbildung an einer örtlichen Berufsfachschule die gleichen grundsätzlichen Ansprüche wie Studenten der Physik an einer größeren Universität. Eine unterschiedliche Förderung der Studenten ließe sich mit dem Argument der *Fairneß* begründen, wenn sich diese in bezug auf ihre finanziellen oder andere relevante persönliche Umstände voneinander unterscheiden, oder mit dem Argument der *Effizienz*, wenn Grund zu der Annahme besteht, daß die Gesamtgesellschaft aus bestimmten Bildungsinvestitionen größeren Nutzen zieht als aus anderen. Die derzeitigen Förderungsstrukturen in vielen Ländern lassen sich mit den beiden genannten Argumenten allerdings kaum rechtfertigen.

Die politische Akzeptabilität jedweder Veränderungen hinsichtlich der Kostenbeteiligung der Studenten hängt letztendlich vom empfundenen Kosten-Nutzen-Verhältnis ab. Aus Sicht der Studenten im allgemeinen ist jedes System, bei dem ein Teil der Kosten von den allgemeinen Steuern auf sie oder ihre Familien übertragen wird, persönlich ein Verlustgeschäft. Die finanziellen Verluste fallen jedoch für einige Studentengruppen höher aus als für andere, wobei einige sogar davon profitieren könnten; bei verschiedenen Systemen werden die Kosten unterschiedlich verteilt.

Jede vorgeschlagene Umverteilung der Kosten läuft kurzfristig Gefahr, auf den politischen Widerstand von einflußreichen Studentengruppen und ihren Universitäten zu stoßen. Dieser Widerstand dürfte wohl nicht ganz so stark ausfallen, wenn die Zahlungen der Absolventen allmählich über das gesamte Berufsleben verteilt und im Verhältnis zur jeweiligen Einkommenshöhe erfolgen. Das legt eine Zahlung über das Steuersystem nahe, und so wird von einigen Seiten die Einführung eines ständigen Akademikerzuschlags auf die Einkommenssteuer vorge-



schlagen. Zwar könnten dadurch sicherlich umfangreiche Gelder aufgetrieben werden, doch dürfte dieser Vorschlag mit allergrößter Wahrscheinlichkeit auf starken politischen Widerstand stoßen.

Die Rückzahlung von Darlehen über das Steuersystem wird oft fälschlicherweise mit einer Akademikersteuer verwechselt. Beim australischen System, das 1989 eingeführt wurde, müssen die Studenten etwa 25% der Unterrichtskosten ihrer akademischen Ausbildung übernehmen. Diese können entweder in Form einer Gebühr gezahlt oder aber auch als Darlehen aufgenommen werden, das im Anschluß an das Studium über einen Sonderzuschlag auf die Einkommenssteuer zurückgezahlt wird, der mit der vollständigen Tilgung des Darlehens endet. Bei dieser Regelung handelt es sich also nicht etwa um eine "Akademikersteuer", sondern um eine Darlehensrückzahlung über das Steuersystem.

Arbeitgeber

Die Arbeitgeber profitieren von den Kompetenzen ihrer hochgebildeten Beschäftigten und darüber hinaus auch von der Beurteilung der Fähigkeiten der Hochschulabsolventen durch das Bildungswesen. Daher wird gelegentlich die Forderung geäußert, daß auch sie in größerem Umfang an den Kosten dieser Ausbildung beteiligt werden sollten. Allerdings bezahlt ein Unternehmen seine Beschäftigten entsprechend ihrem Wert für den Betrieb. Wenn dieser Wert durch die tertiäre Bildung gesteigert wird, erhält ein qualifizierter Arbeitnehmer ein entsprechend höheres Gehalt; nach Auffassung der Arbeitgeber ist daher eine eventuelle Beteiligung an den Kosten der Hochschulbildung Sache des einzelnen Hochschulabsolventen, nicht etwa des Arbeitgebers. Der Arbeitsmarkt mag in der Praxis zwar weniger reibungslos funktionieren als behauptet, doch ist dieses Prinzip nichtsdestoweniger gültig.

Auf verschiedene Weisen können die Arbeitgeber jedoch zu direkten Kunden des tertiären Bildungswesens werden. Eine davon ist das wachsende Ausmaß an Lehrveranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung und Aktualisierung von

Berufskennntnissen, die von den Hochschulen und Universitäten angeboten werden. Einzelne Arbeitgeber sind oft die direkten Nutznießer dieser Maßnahmen und tragen häufig zumindest einen Teil der entstehenden Kosten. Zweitens bemühen sich die Arbeitgeber in zunehmendem Maße um eine Beeinflussung der Inhalte der Lehrpläne. Es könnte also durchaus von ihnen erwartet werden, daß sie für dieses Privileg auch bezahlen - wenngleich es einige Kräfte im traditionellen Hochschulwesen als Verstoß gegen die akademische Freiheit betrachten, den Unternehmen einen direkten Einfluß auf die Inhalte der Lehre in tertiären Bildungseinrichtungen einzuräumen. "Kooperative" Studiengänge, die von Betrieben und tertiären Bildungseinrichtungen gemeinsam ausgearbeitet werden, sind inzwischen immer mehr gang und gäbe.

Solche Formen der Arbeitgeberbeteiligung beruhen auf Freiwilligkeit. Andere Vorschläge bringen dagegen ein Zwangselement mit ins Spiel. Ein Vorschlag, der derzeit im Vereinigten Königreich eingehend diskutiert wird, ist die Einführung einer von den Betrieben unterstützten *learning bank* ("Bildungsbank") als Teil der Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens. Bei diesem System könnten die Arbeitnehmer sogenannte *learning credits* ("Bildungsgutscheine") erwerben, die von den Arbeitgebern mitfinanziert würden und die die Arbeitnehmer zu einem für sie günstigen Zeitpunkt einlösen könnten.

Eine weitere Möglichkeit, die weithin in den Vereinigten Staaten und in gewissem Umfang auch in Japan angewandt wird, ist die Schaffung von steuerlichen Anreizen, um den privaten Sektor zur Tätigkeit von Bildungsinvestitionen zu ermuntern. Analytisch gesehen ist dies hochinteressant. In gewissem Sinne sind Steuerbefreiungen teilweise öffentliche Ausgaben, da der Staat auf einen Teil der ihm sonst zugeflossenen Einkünfte verzichtet, um bestimmte Kategorien von Privatausgaben zu fördern. Jedoch wird durch Steuerbefreiungen auch ein Teil der Verantwortung des Staates für die Festlegung der genaueren Schwerpunkte der Aktivitäten, deren Finanzierung steuerlich befreit ist, auf die Privatpersonen und privatwirtschaftlichen Unternehmen übertragen.

"Auf verschiedene Weisen können die Arbeitgeber jedoch zu direkten Kunden des tertiären Bildungswesens werden. Eine davon ist das wachsende Ausmaß an Lehrveranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung und Aktualisierung von Berufskennntnissen, die von den Hochschulen und Universitäten angeboten werden. (...) Zweitens bemühen sich die Arbeitgeber in zunehmendem Maße um eine Beeinflussung der Inhalte der Lehrpläne. Es könnte also durchaus von ihnen erwartet werden, daß sie für dieses Privileg auch bezahlen (...)"



Schlußfolgerungen

Fünf Prinzipien sollten jedem Finanzierungssystem für die tertiäre Bildung zugrundeliegen:

1) Jeder volljährige Bürger, der eine entsprechende Sekundarstufenbildung absolviert hat, sollte Anspruch auf ein festgelegtes Maß an tertiärer Bildung auf Kosten des Staates haben.

2) Die Förderung durch die öffentliche Hand sollte gerecht auf alle Bereiche des tertiären Bildungswesens verteilt werden; jede Abweichung vom Prinzip der Gleichbehandlung aller Studenten und Auszubildenden sollte ausdrücklich unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit, Effizienz oder nationalen bildungspolitischen Prioritäten begründet werden.

3) Die Studenten sollten über ihren grundlegenden Anspruch hinaus einen bedeutenden Teil der Kosten ihrer tertiären Ausbildung selbst tragen.

4) Die Kostenbeteiligung der Studenten dürfte im Normalfall in Form von Ratenzahlungen nach Erwerb des Studienabschlusses erfolgen, doch sollten diejenigen, die dies wünschen, die Zahlungen auch im voraus entrichten können. Die jährlichen Rückzahlungen sollten an die Höhe des Einkommens des jeweiligen Hochschulabsolventen gekoppelt werden.

5) Die öffentlichen Finanzierungssysteme sollten Anreize zur umfassenden Einführung von geeigneten Technologien zur Qualitätssteigerung und Kostensenkung bieten.

Die Umsetzung dieser Prinzipien im einzelnen muß eine politische Entscheidung der verschiedenen Länder bleiben. Die These des vorliegenden Artikels lautet jedoch, daß das tertiäre Bildungswesen finanziell deutlich besser dastünde, wenn die genannten Prinzipien allgemein akzeptiert wären.

Literaturhinweise

Confederation of British Industries, CBI (Verband der Britischen Industrie) (1994). *Thinking ahead: Ensuring the expansion of higher education into the 21st century*. London: CBI.

Department of Education and Science, DES (Bildungs- und Wissenschaftsministerium des Vereinigten Königreichs) (1988). *Top-up loans for Students*. London: HMSO, Cm 520.

McPherson, M. und Schapiro, M. (1973). *Keeping College Affordable: Government and Educational Opportunity*. Washington DC: Brookings Institution.

Miliband, D. (1990). *Learning by Right: An Entitlement to Paid Education and Training*. London: Institute for Public Policy Research.

Royal Society (1993). *Higher Education Futures*. London: The Royal Society. London

UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO

Williams, G. (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham: SHE/OUP.

Williams, G. "Paying for Education beyond Eighteen" Council for Industry and Higher Education. London, Juli 1996.

Weltbank (1994). *Development in Practice - Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington DC: Weltbank.



EU-Kooperation im Hochschulwesen: Neue Herausforderungen und Fortschritte der jüngsten Zeit

Erste Ergebnisse

In den bald zehn Jahren seit Anlaufen der Programme ERASMUS und COMETT, der ersten größeren Aktionsprogramme der Europäischen Gemeinschaft im Hochschulwesen, hat sich der Trend zu einer immer differenzierteren und konstruktiveren gemeinschaftsweiten Kooperation auf diesen Gebieten als unumkehrbar erwiesen. Die beiden Programme trugen neben einer Reihe von anderen Initiativen in einzigartiger und effektiver Weise zur Umsetzung einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik in den Mitgliedstaaten bei, deren allgemeine Grundsätze bereits zuvor im Einklang mit den Römischen Verträgen von 1957 aufgestellt worden waren.

Das im Juli 1987 angelaufene ERASMUS-Programm (das Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten) war als umfassendes Programm zur allseitigen Zusammenarbeit im Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft konzipiert. Es diente anfangs hauptsächlich dem Ziel, einem deutlich höheren Anteil aller europäischen Studenten als bisher die Möglichkeit zu geben, einen Teil ihrer Ausbildung an einer Hochschule in einem anderen Mitgliedstaat zu absolvieren. Diese organisierte Mobilität von Hochschulstudenten erfolgte im Rahmen eines europäischen Netzwerks von Hochschulkooperationsprogrammen, die vom Personal der einzelnen Fakultäten oder Fachbereiche freiwillig ausgehandelt wurden. Mit der Genehmigung der jeweiligen Hochschule baute die koordinierende

Fakultät im Auftrag des Hochschulkooperationsprogramms die erforderlichen Strukturen für eine regelmäßige Entsendung einer großen Zahl von Studenten zu Auslandsaufenthalten von bis zu einem Jahr auf. Währenddessen erhielten die teilnehmenden Studenten von den nationalen Behörden vergebene ERASMUS-Mobilitätsstipendien als Beihilfe zur Deckung der zusätzlichen Kosten, die ihnen durch einen Studienaufenthalt im Ausland entstanden.

In vielen Fällen umfaßten die Hochschulkooperationsprogramme auch Rahmenvereinbarungen für den Austausch von Hochschullehrern, die gemeinsame Lehrplanentwicklung und Intensivstudiengänge. Im Hinblick auf die Mobilität der Studenten wurde die Förderung an die Bedingung geknüpft, daß die im Ausland absolvierten Studienzeiten (von der entsendenden Hochschule) ausdrücklich mit angerechnet wurden.

Das Aktionsprogramm COMETT, das im Januar 1987 vollständig angelaufen war, umfaßte die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und der Industrie zur Förderung von Ausbildungsgängen auf dem Gebiet der neuen Informationstechnologien. Das Pendant zu den Hochschulkooperationsprogrammen des ERASMUS-Programms bildeten hier die Ausbildungspartnerschaften zwischen Universitäten und Unternehmen, die Hochschulen und Betriebe in der Europäischen Gemeinschaft nach geographischen oder sektoralen Gesichtspunkten zwecks Ermittlung von Bedürfnissen, Erhöhung der Qualität der Ausbildung und Optimierung der praktischen Anwendung



Irving V. Mitchell*)

ist Leiter des Referats Zusammenarbeit im Bereich Hochschulbildung (SOKRATES/ERASMUS-Pro-

gramm) der Generaldirektion XXII für allgemeine und berufliche Bildung und Jugend der Europäischen Kommission in Brüssel.

Der Trend zu einer immer differenzierteren und konstruktiveren gemeinschaftsweiten Kooperation auf diesen Gebieten hat sich als unumkehrbar erwiesen. Die Kooperation im europäischen Hochschulwesen muß sich zahlreichen Herausforderungen stellen. Neben der Mobilität haben allmählich auch andere Überlegungen an Bedeutung gewonnen. Dennoch bleiben die grundlegenden Prämissen der Kooperation unverändert, daß deren Erfolg auf der außerordentlichen Vielfalt der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme innerhalb der Gemeinschaft beruht.

*) Ich möchte mich hiermit bei meinen Kollegen in der Verwaltungseinheit A2 - Hochschulwesen sowie den zuständigen Kollegen in anderen Bereichen der Programme Sokrates und Leonardo Da Vinci, den technischen Hilfsdiensten und an anderen Stellen für ihre Beiträge und aktive Unterstützung bei der Erstellung dieses Artikels bedanken. Besonderer Dank gebührt Brian Frost-Smith für die Rechercheierung des Themas, die Sammlung des Quellenmaterials und die Erstellung der Entwürfe. Ohne seine engagierte und enthusiastische Mitwirkung wäre der Artikel in seiner endgültigen Fassung nicht zustande gekommen.



"1994/95 hatten mehr als 137.000 Studenten der insgesamt etwa 10.417.000 Studenten (...) die Möglichkeit zur Teilnahme an einem ERASMUS-Austausch, während dies 1987, als die Gesamtzahl der Studenten in der EG auf etwa 6 Millionen geschätzt wurde, lediglich für 3.000 galt."

"Das Ideal eines "Europas der Bürger", das im Vorfeld der Verabschiedung der Einheitlichen Europäischen Akte 1987 diskutiert wurde, hatte dem bereits Mitte der 70er Jahre entstandenen Begriff der "europäischen Dimension" im Bildungsbereich zusätzliches Gewicht verliehen. (...) Es wurde somit ersichtlich, daß der Sache der europäischen Integration vielleicht besser gedient wäre, wenn der europäische Gedanke in die Hörsäle und Seminarräume der weitaus größeren Zahl der nichtmobilen Studenten und Hochschullehrer einziehen würde."

der Technologien zusammenbrachten. Die Förderung der transnationalen Mobilität erfolgte im Rahmen dieser Ausbildungspartnerschaften durch die Vermittlung von Betriebspraktika für Studenten im Ausland und den grenzüberschreitenden Austausch von Hochschul- und Unternehmenspersonal.

In den acht Jahren nach der Einführung von ERASMUS und COMETT wurden die beiden Programme stetig ausgeweitet. 1994/95 hatten mehr als 137.000 Studenten der insgesamt etwa 10.417.000 Studenten im Europäischen Wirtschaftsraum (EU plus EFTA) die Möglichkeit zur Teilnahme an einem ERASMUS-Austausch, während dies 1987, als die Gesamtzahl der Studenten in der EG auf etwa 6 Millionen geschätzt wurde, lediglich für 3.000 galt. Mittlerweile war die Zahl der Ausbildungspartnerschaften zwischen Universitäten und Unternehmen auf 205 gestiegen, die 1.500 Hochschulen, 3.500 Firmen, 24.000 innerbetriebliche Ausbildungslehrgänge für Studenten und ca. 800 grenzüberschreitende Austauschprogramme für Hochschullehrer und Unternehmenspersonal umfaßten. Die transnationale Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung hatte bereits eine beeindruckende Grundlage für die gemeinschaftsweite Zusammenarbeit auf diesem Gebiet geschaffen.

Änderungen in der politischen Tagesordnung

Inzwischen wurde die zukünftige Ausrichtung der Zusammenarbeit durch neue Überlegungen beeinflußt, die den Weg für eine differenziertere Strategie bahnten. Diese waren größtenteils in den Artikeln 126 und 127 des Vertrags von Maastricht vorgegeben und nahmen durch eine Reihe von Entwicklungen im Zusammenhang mit den Bildungsprogrammen der EG in den Jahren vor der Ratifizierung des Vertrags im November 1993 allmählich Gestalt an. Darüber hinaus kamen sie auch deutlich in der europaweiten Diskussion über die Programme zum Ausdruck, die von der Kommission Anfang 1992 unter nationalen Vertretern der Hochschulen, der Berufsverbände, des Lehrpersonals, der Wirtschaft, der Industrie und der Regierungen angeregt wurde und sich in

erster Linie auf drei Memoranden bzw. Diskussionspapiere bezog.

Argumente für eine Neustrukturierung der Zusammenarbeit

Das Interesse konzentrierte sich zunächst auf die grundlegenden Strukturen von Aktionsprogrammen wie ERASMUS und COMETT. Das Ideal eines "Europas der Bürger", das im Vorfeld der Verabschiedung der Einheitlichen Europäischen Akte 1987 diskutiert wurde, hatte dem bereits Mitte der 70er Jahre entstandenen Begriff der "europäischen Dimension" im Bildungsbereich zusätzliches Gewicht verliehen. Mit dem wiedererwachten Interesse an diesem Gedanken auf Seiten des Rates und des Europäischen Parlaments ging die allmähliche Erkenntnis einher, daß trotz der gewaltigen Zunahme des grenzüberschreitenden Studentenaustauschs im Rahmen von ERASMUS die große Mehrzahl der Studenten dennoch nicht in den Genuß eines Studienaufenthalts im Ausland kommen würde. Es wurde somit ersichtlich, daß der Sache der europäischen Integration vielleicht besser gedient wäre, wenn der europäische Gedanke in die Hörsäle und Seminarräume der weitaus größeren Zahl der nichtmobilen Studenten und Hochschullehrer einziehen würde.

In der Tat gab es ab etwa 1990 Anzeichen für eine natürliche Tendenz zur "Europäisierung". An zahlreichen Hochschulen wurden europäische bzw. internationale Koordinierungsstellen eingerichtet, die das administrative Grundgerüst für die jeweils bestehenden Hochschulkooperationsprogramme bildeten. In einer unlängst durchgeführten Studie über Hochschulen, die zwischen 1987 (dem Jahr der Einführung des Programms) und 1992 erstmals am ERASMUS-Programm teilnahmen, stellten Teichler und Maiworm fest, daß 1986 lediglich eine Minderheit davon (21%) über zumindest eine Koordinierungsstelle für internationale Hochschulbeziehungen verfügte. Dagegen hatten ca. 63% der gleichen Stichprobe binnen fünf Jahren nach ihrer erstmaligen Teilnahme am ERASMUS-Programm eine solche Stelle eingerichtet. Dieser Trend stand im Einklang mit den später aus einer unabhängigen Auswertung des ERASMUS-Programms hervorgegangenen Auffassungen, wonach das Programm das Potential für



eine vollständige institutionelle Etablierung der Zusammenarbeit trotz der unschätzbaren Verdienste der Hochschulkooperationsprogramme um die Förderung eines internationaleren Profils nicht ausreichend ausgeschöpft habe. Noch deutlicher bestätigt wurde diese Tendenz in so gut wie allen Reaktionen auf das Memorandum zum Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft von 1991, in denen einstimmig die Bildung von Netzwerken zwischen Universitäten und anderen Einrichtungen der höheren Bildung als der langfristig gesehen beste Arbeitsrahmen für eine "europäische Dimension" der Hochschulzusammenarbeit betrachtet wurde.

Das Streben nach Qualität

Wenngleich die Frage der Qualität im gesamten Verlauf der 80er Jahre in vielen europäischen Ländern in den Vordergrund der hochschulpolitischen Diskussionen gerückt war, wurden bis Ende des Jahrzehnts lediglich in zwei Mitgliedstaaten - Frankreich und den Niederlanden - neue institutionalisierte Systeme zur Qualitätsevaluierung der Hochschulausbildung eingeführt. Dennoch ist das Interesse an dieser Frage immer augenfälliger geworden, u.a. infolge des starken Anstiegs der Studentenzahlen an den europäischen Hochschulen in letzter Zeit. Laut EUROSTAT-Daten hat sich die Zahl der eingeschriebenen Studenten in den heutigen 15 Mitgliedstaaten der EU in den 15 Jahren von 1975/76 bis 1990/91 verdoppelt. Naturgemäß hat diese Entwicklung Befürchtungen ausgelöst, daß das Niveau der akademischen Ausbildung möglicherweise sinken könnte, wenn die finanziellen Mittel der Hochschulen nicht im Verhältnis zu den erhöhten Zulassungszahlen aufgestockt würden.

Das "Niveau der akademischen Ausbildung" ist jedoch nur einer der zahlreichen, miteinander verwobenen Gedanken im Zusammenhang mit der Qualität, die deren Bedeutung, Erfassung und anschließende Umsetzung in eine effektive und realistische bildungspolitische Praxis und Strategieformulierung tendenziell komplizieren. Ein weiterer solcher Gedanke ist die relative Effizienz bzw. der relative Nutzen verschiedener Hochschulbereiche. Eine dritte Überlegung in bezug auf die Qualität wäre etwa der Gedanke der Ver-

antwortlichkeit. Ein vierter Ansatz schließlich geht von der Betrachtung der formalen Strukturen und Verfahrensweisen zur methodischen Qualitätssicherung und Qualitätsevaluierung aus. Wie wir sehen werden, kommt diese vierte Perspektive dem *modus operandi* der jüngsten diesbezüglichen EU-Initiativen am nächsten.

Zusätzlich kompliziert wird die Frage der Qualität durch die unterschiedlichen Assoziationen der obengenannten Gedanken für verschiedene Interessengruppen und Betroffene. Am offensichtlichsten wird dies, wenn das Konzept der Qualität der Ausbildung an die Frage der Ausbildungsinhalte geknüpft wird. Kommt etwa einigen Disziplinen, die als zentrale Elemente des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens in einer modernen Industriegesellschaft gelten, eine größere Bedeutung zu als anderen?

Selbst ernsthafte Bemühungen um die Lösung eines solchen Dilemmas neigen zur groben Vereinfachung. Eine qualitativ hochstehende allgemeine Bildung mag durchaus die Kompetenzen verleihen, die zur Entwicklung der modernen Hochleistungstechnologien der heutigen Informationsgesellschaft und zur Ausschöpfung ihres Marktpotentials erforderlich sind. Häufig wird außer acht gelassen, daß eine solche Informationsgesellschaft auch **kompetente Anwender** benötigt, die dazu fähig sind, das Potential dieser Technologien optimal zu entwickeln, sowohl im engeren, rein technischen Sinne als auch im Hinblick auf die Anwendung der Technologien. Eine hohe Qualität der Hochschulbildung kann insofern auch zur Entstehung und Aufrechterhaltung einer kritischen "Verbraucherklasse" beitragen.

Ebenso wird die "Verantwortlichkeit" der Hochschulen oft als simple "Kosten-Nutzen-Analyse" aufgefaßt, ohne dabei deren subtilere Implikationen gebührend zu berücksichtigen. In einigen Ländern hat der Staat den Hochschulen gerade deshalb eine größere Eigenständigkeit eingeräumt, um es ihnen zu ermöglichen, eine wachsende Zahl von Zielsetzungen zu verfolgen und ihre vielfältigen Aufgaben und Pflichten nicht nur gegenüber einer, sondern mehreren Interessengruppen zu erfüllen (so u.a. den Studenten, Arbeitgebern, Eltern und der nationalen und internationalen Wissenschaftsgemein-

"Die gewachsene Erkenntnis des möglichen Beitrags der Kooperation zur Qualität der Hochschulbildung ist zumindest einer der Gründe für die Vorrangstellung, die diesem Ziel in Artikel 126 des Vertrags von Maastricht eingeräumt wurde."



„Die Auflage, daß Auslandsstudien im Rahmen der ERASMUS-Hochschulkoooperationsprogramme formal angerechnet werden mußten, stellte jedoch einen entscheidenden Fortschritt auf dem Gebiet der „akademischen“ Anerkennung von Studienleistungen dar.“

„Im Rahmen der Bemühungen um die Schaffung eines umfassenderen, wenn auch freiwilligen Systems der akademischen Anerkennung lief 1989 ein ERASMUS-Versuch zur europäischen Anrechnung von Studienleistungen an.“

„Als das Projekt 1994/95 auslief, waren nicht weniger als 7895 Studenten mittels dieser Anerkennungsverfahren zu Studiengängen im Ausland zugelassen worden, in einigen Fällen sogar an zwei oder mehreren ausländischen Hochschulen.“

schaft). Jedoch müssen die Hochschulen in diesen Fällen auch eine größere Eigenverantwortung für die Qualität der von ihnen vermittelten Ausbildung übernehmen als in stärker staatlich geregelten Systemen.

Dem ERASMUS-Programm kann das Verdienst zugeschrieben werden, einige dieser komplexen Aspekte stärker in den Mittelpunkt des allgemeinen Interesses gerückt zu haben. Dies beruht einerseits darauf, daß die Förderung der Mobilität des Lehrpersonals möglicherweise zur Verbesserung der Ausbildung beigetragen hat, so wie es von Anfang an angestrebt wurde, andererseits aber auch darauf, daß das Programm eine genauere Prüfung der Kriterien für die Anerkennung von Studienleistungen veranlaßte, die die Grundlage für die Mobilität der Studenten bildete. Dies resultierte in einer umfassenderen Beurteilung - einschließlich einer Selbstprüfung der Hochschuleinrichtungen - der allgemeinen akademischen Lehrpraxis, Bildungsnormen, Studieninhalte und Bewertungsmethoden. Die gewachsene Erkenntnis des möglichen Beitrags der Kooperation zur Qualität der Hochschulbildung ist zumindest einer der Gründe für die Vorrangstellung, die diesem Ziel in Artikel 126 des Vertrags von Maastricht eingeräumt wurde. Ferner wurde sowohl im Memorandum zum Hochschulwesen von 1991 als auch in den diesbezüglichen Reaktionen aus den Mitgliedstaaten die Bedeutung der Qualität in einem immer differenzierteren Hochschulwesen als Problem von allerhöchster Priorität eingestuft. Es wurde jedoch auch betont, daß eine Bewertung der Qualität der Forschung allein keineswegs ausreiche, um die Qualität der Lehre und der Lernprozesse zu gewährleisten, und noch viel weniger die Qualität der Studiengangorganisation, der Verwaltungsverfahren und der Kommunikation garantiere, die in einem sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Umfeld zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Akademische und berufliche Anerkennung

Angesichts dieser vielschichtigen Problematik mag fraglich sein, in welchem Umfang eine „qualitativ hochstehende Bildung“ in Form von traditionellen oder neu geschaffenen akademischen Qualifika-

tionen anerkannt werden kann. Die Auflage, daß Auslandsstudien im Rahmen der ERASMUS-Hochschulkoooperationsprogramme formal angerechnet werden mußten, stellte jedoch einen entscheidenden Fortschritt auf dem Gebiet der „akademischen“ Anerkennung von Studienleistungen dar. Diese wird in der Regel als Zertifizierung oder eine anderweitige ausdrückliche Anerkennung von Qualifikationen definiert, die für die Zulassung zu einem weiterführenden Studium - oft an einer Hochschule im Ausland - erforderlich ist. Beachtlicherweise boten bereits 1993 gut 200 Hochschulkoooperationsprogramme Studenten die Möglichkeit, berufliche Qualifikationen in zwei Mitgliedstaaten zu erwerben.

Allerdings haben sich die Gemeinschaftsaktionen im Hinblick auf die spezifische Anerkennung von akademischen Qualifikationen für berufliche Zwecke insbesondere auf die sogenannten „geregelten“ Berufe konzentriert, die formal den Erwerb einer beruflichen Qualifikation voraussetzen und an die Bedingungen eines spezifischen nationalen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungswesens geknüpft sind. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, daß die Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit innerhalb der EU nicht dadurch eingeschränkt wird, daß den Bürgern der Zugang zu einem geregelten Beruf in einem Mitgliedstaat verwehrt bleibt, weil dieser eine Qualifikation für den gleichen Beruf, die in einem anderen europäischen Land erworben wurde, nicht anerkennt.

Durch Verabschiedung mehrerer Richtlinien des Rates zwischen 1975 und 1985 wurde die gegenseitige Anerkennung der Zugangsvoraussetzungen zu bestimmten Berufsfeldern in den Mitgliedstaaten angestrebt, so u.a. in der Medizin, der Pharmazie, der Architektur und - unter gewissen Einschränkungen - den Rechtswissenschaften. Mit zwei breit angelegten und sich gegenseitig ergänzenden Richtlinien aus der jüngsten Zeit soll nun jedoch ein allgemeines System eingeführt werden, das die EU-weite Anerkennung von Berufsqualifikationen auch in den meisten anderen geregelten Berufen gewährleisten soll. Anders als beim ursprünglichen sektoralen Ansatz sind die Mitgliedstaaten gemäß diesen „allgemeinen Richtlinien“ von 1988 bzw. 1992 verpflichtet, horizon-



tale sektorenübergreifende Regelungen und Strukturen einzuführen, die bei Anträgen auf Anerkennung einer Berufsqualifikation eine individuelle Beurteilung des jeweiligen Einzelfalls ermöglichen. Obwohl diese Bestimmungen formal von den Bildungsprogrammen der EU getrennt sind, hängt ihre tatsächliche Umsetzung doch von einer umfassenden Koordination auf EU-Ebene ab, bei der nationale Vertreter für die Einführung der entsprechenden Maßnahmen in jedem einzelnen Mitgliedstaat Sorge tragen. Die Oberaufsicht über diese Aktivitäten auf EU-Ebene fällt in den Zuständigkeitsbereich der Generaldirektion XV der Europäischen (Binnenmarkt und Finanzen).

Im Rahmen der Bemühungen um die Schaffung eines umfassenderen, wenn auch freiwilligen Systems der akademischen Anerkennung lief 1989 ein ERASMUS-Versuch zur europaweiten Anrechnung von Studienleistungen an. Während einer sechsjährigen Pilotphase wurde das System zur Anrechnung von Studienleistungen in der Europäischen Gemeinschaft (*European Credit Transfer System*, ECTS) in fünf Fachrichtungen getestet (Betriebswirtschaft, Chemie, Geschichte, Medizin und Maschinenbau). Insgesamt nahmen 145 Hochschulfakultäten bzw. -fachbereiche an diesem Modellvorhaben teil. Als das Projekt 1994/95 auslief, waren nicht weniger als 7.895 Studenten mittels dieser Anerkennungsverfahren zu Studiengängen im Ausland zugelassen worden, in einigen Fällen sogar an zwei oder mehreren ausländischen Hochschulen.

Rationalisierung der Zusammenarbeit

In der Diskussion über das Memorandum wurde wiederholt auf die Notwendigkeit der optimalen Entfaltung und Nutzung der Humanressourcen in der Gemeinschaft hingewiesen, um u.a. den anhaltenden Mangel an Kompetenzen zu beheben, die zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedstaaten erforderlich sind. Eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung war eine Rationalisierung der EG-Kooperation im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Im Mai 1993 gab die Kommission dementsprechend die Einführung von zwei neuen Aktionsprogrammen bekannt, mit denen diese beiden Bereiche abgedeckt werden sollten.

Nach Ausarbeitung detaillierter Entwürfe und Verhandlungen mit den anderen Gemeinschaftsorganen wurden die Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI verabschiedet, die Anfang 1995 in Kraft traten. Die Hochschulkooperation wurde dabei als wesentliches Element in das SOKRATES-Programm integriert, für das mehr als die Hälfte der im Jahreshaushalt bis 1999 vorgesehenen Haushaltsmittel in Höhe von ECU 850 Millionen veranschlagt wurden. Jedoch wurden der Name "ERASMUS" und dessen spezifische Identität als Programm für die Zusammenarbeit im Hochschulwesen beibehalten. Auch die Mehrzahl der Maßnahmen und Bestimmungen des LINGUA-Programms von 1990 wurde in das SOKRATES-Programm übernommen. Die Ergebnisse des früheren COMETT-Programms werden ebenso wie die der anderen EU-Berufsbildungsprogramme im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI weiterentwickelt.

Wie bereits aus der Diskussion über das Memorandum erkennbar, wurde der Gedanke, daß die Humanressourcen der Gemeinschaft stärker zu ihren materiellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bereicherung - einschließlich der persönlichen Entfaltung und Erfüllung der Bürger - beitragen könnten, immer deutlicher formuliert. Im Weißbuch der Kommission *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung*, das vom Europäischen Rat im Dezember 1993 verabschiedet wurde, wurde festgestellt, daß das Wirtschaftswachstum bis 1992 die langfristige Verschlechterung der relativen Stellung der Gemeinschaft auf den internationalen Handelsmärkten nicht habe aufhalten können und ebensowenig die Schaffung einer ausreichenden Zahl neuer Arbeitsplätze bewirkt habe. Anfang 1994 griff der Beratende Ausschuß für industrielle Forschung und Entwicklung der Europäischen Kommission (*Industrial Research and Development Advisory Committee*, IRDAC) in seinem Bericht *Quality and Relevance* den Gedanken der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und einer raschen Anpassung an den industriellen Wandel als realistische Lösung auf. Empfohlen wurden unter anderem die Einführung von Qualitätskonzepten in die allgemeine und berufliche Bildung und die Vorbereitung von Menschen und Gesellschaft auf eine lebenslange Weiterbildung.

"Neben der weiteren Unterstützung der Mobilität der Studenten bildet die Förderung der europäischen Dimension an den Universitäten den zweiten Grundpfeiler des ERASMUS-Programms im Rahmen von SOKRATES. Der wichtigste formale Schlüssel zur Umsetzung dieses Ziels ist der Abschluß eines Vertrags zwischen der Europäischen Kommission und jeder einzelnen Hochschule, deren europäische Kooperationsaktivitäten von der EU gefördert werden."



"Eine bedeutende und relativ neue Form der Kooperation wird jedoch von den Rahmenstrukturen des Hochschulvertrags nach wie vor nicht erfaßt - die sogenannten "thematischen Netzwerkprojekte". (...) Diese thematischen Netzwerke fördern den Austausch von Erfahrungen und die Verbreitung vorbildlicher Praktiken durch die Diskussion von Innovationen im Hochschulwesen, Verbesserungen der Lehrmethoden und der Vergleichbarkeit von Lehrplänen."

"Projekte zur gemeinsamen transnationalen Lehrplanentwicklung berechtigten bereits von Anfang an zu Fördermitteln aus dem ERASMUS-Programm. 1996/97 werden (...) drei neue Aktivitäten dieser Art in den Teilbereich ERASMUS des Programms SOKRATES eingeführt (...) die gemeinsame Vorbereitung von höheren Studiengängen auf "Master's"-Niveau, europäische Ausbildungsmodule und integrierte Sprachkurse."

Gut ein Jahr später kamen diese Überlegungen in der Schrift "Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft", einem gemeinsamen Forumsbericht zum europäischen Bildungswesen des Runden Tisches der europäischen Wirtschaft und der Konferenz der europäischen Hochschulrektoren, erneut zum Ausdruck.

Das jüngste Dokument, das diese Thematik zusammenfaßt, ist das Weißbuch *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, das im Auftrag der Kommission von Édith Cresson, dem zuständigen Mitglied der Kommission für Forschung, allgemeine und berufliche Bildung, und Pádraig Flynn, dem zuständigen Kommissionsmitglied für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten, vorgestellt wurde. Das am 29. November 1995 verabschiedete Weißbuch griff Fragen von zentraler Bedeutung für das Hochschulwesen auf, so u.a. dessen Möglichkeiten zur Steigerung der Qualität der Hochschulbildung als entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der EU und zum Erhalt ihres gesellschaftlichen Modells.

Angesichts dieser vielfältigen Entwicklungen muß sich die Kooperation im europäischen Hochschulwesen zahlreichen Herausforderungen von neu entstandener Dringlichkeit stellen. Neben der Mobilität haben allmählich auch andere Überlegungen an Bedeutung gewonnen. Dennoch bleiben die grundlegenden Prämissen der Kooperation unverändert - daß deren Erfolg auf der außerordentlichen Vielfalt der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme innerhalb der Gemeinschaft beruht, die die unterschiedlichsten Strukturen aufweisen und tief in eigenständigen Kulturen verwurzelt sind. Jacques Delors, in dessen Amtszeit als Vorsitzender der Kommission praktisch sämtliche genannten Ereignisse fielen, erklärte im letzten Jahr seiner Amtszeit nachdrücklich: "Gerade im kreativen Gegensatz zwischen der Vielfalt unserer nationalen Systeme und den immer ähnlicher werdenden Problemen findet die europäische Zusammenarbeit ihre wohl wichtigste Daseinsberechtigung. Die Gemeinschaftsaktion auf diesem Gebiet, die die auf nationaler Ebene verabschiedeten Politiken unterstützt und ergänzt, strebt danach, innovative Praktiken, den Austausch von Erfahrungen, Diskussionen,

gemeinsame Überlegungen und Forschung zu fördern." Die folgenden Abschnitte geben einen bescheidenen, aber dennoch repräsentativen Überblick über die jüngsten Aktivitäten, die von diesem Anspruch der Gemeinschaft zeugen.

Kooperation - neue Strukturen und Schwerpunkte

Hochschulverträge

Neben der weiteren Unterstützung der Mobilität der Studenten bildet die Förderung der europäischen Dimension an den Universitäten den zweiten Grundpfeiler des ERASMUS-Programms im Rahmen von SOKRATES. Der wichtigste formale Schlüssel zur Umsetzung dieses Ziels ist der Abschluß eines Vertrags zwischen der Europäischen Kommission und jeder einzelnen Hochschule, deren europäische Kooperationsaktivitäten von der EU gefördert werden.

Nach einem formalen Genehmigungsverfahren werden diese vertragsgebundenen Fördergelder in einer voraussichtlichen Gesamthöhe von mindestens ECU 25 Millionen ab 1997/98 an Hochschulen vergeben, die unter ca. 1.600 Bewerbern von den etwa 5.000 förderberechtigten Einrichtungen in den 18 Ländern des ERASMUS-Programms ausgewählt werden. Um eine zufriedenstellende Einführung dieser Regelungen zu gewährleisten, wurden die Jahre 1995/96 und 1996/97 zur Übergangsphase erklärt, in der über 2.500 Hochschulkooperationsprogramme EU-Förderung entsprechend dem vor SOKRATES angewandten ERASMUS-Verfahren direkt zugeteilt bekommen.

In den neuen Hochschulverträgen, die im Normalfall für einen Zeitraum von drei Jahren abgeschlossen und jährlich überprüft werden, wird die überwiegende Mehrzahl der durch ERASMUS gestützten Kooperationsaktivitäten zusammengefaßt, darunter u.a. die Förderung der Mobilität von Studenten und Hochschullehrern, die gemeinsame Lehrplanentwicklung, Intensivstudiengänge und das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (*European Credit Transfer System*, ECTS). Alle Aktivitäten dieser Art sind von der jeweiligen Hoch-



schule in einer europapolitischen Stellungnahme zu begründen, die zusammen mit der Bewerbung einzureichen ist. Als weiterer Beweis des Engagements der Hochschulen wird von diesen außerdem erwartet, daß sie sich als Ergänzung zu den EU-Zuschüssen auch noch um anderweitige finanzielle Förderung bemühen.

Von den Hochschulverträgen erhofft man sich eine Kanalisierung der Entwicklung zahlreicher Modelle vorbildlicher Hochschulzusammenarbeit. Ferner können sie möglicherweise eine wirkliche Institutionalisierung der bislang teilweise unkoordinierten Initiativen der Hochschulkoooperationsprogramme herbeiführen und die Fähigkeit der Universitäten zur Zusammenarbeit mit regionalen Partnern auch außerhalb des Hochschulwesens stärken.

Eine bedeutende und relativ neue Form der Kooperation wird jedoch von den Rahmenstrukturen des Hochschulvertrags nach wie vor nicht erfaßt - die sogenannten "thematischen Netzwerkprojekte". Zunächst werden etwa 28 auf fachlichen Themen aufbauende Netzwerke, die zum Teil über 100 Fakultäten umfassen, in Bereichen von gemeinsamer Interesse zusammenarbeiten. Diese thematischen Netzwerke fördern den Austausch von Erfahrungen und die Verbreitung vorbildlicher Praktiken durch die Diskussion von Innovationen im Hochschulwesen, Verbesserungen der Lehrmethoden und der Vergleichbarkeit von Lehrplänen.

Vorstöße bei der gemeinsamen Lehrplanentwicklung

Projekte zur gemeinsamen transnationalen Lehrplanentwicklung berechtigten bereits von Anfang an zu Fördermitteln aus dem ERASMUS-Programm. 1996/97 werden jedoch drei neue Aktivitäten dieser Art in den Teilbereich ERASMUS des Programms SOKRATES eingeführt, um so die starke europäische Ausrichtung der Hochschulverträge ab 1997/98 noch weiter zu untermauern. Diese sind die gemeinsame Vorbereitung von höheren Studiengängen auf "Master's"-Niveau, europäische Ausbildungsmodule und integrierte Sprachkurse. Zusammen werden sich diese Aktivitäten 1996/97 auf mehr als 20 speziell ausgewählte Themen von hochspezialisierter beruflicher Dimension beziehen.

Die Themen wurden in Zusammenarbeit mit Hochschul- und Berufsfachverbänden ausgewählt, die sich auf europäischer Ebene mit Hochschulqualifikationen befassen, und spiegeln außerdem die im Weißbuch der Kommission von 1995, *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, enthaltenen Gedanken wider.

Durch diese Lehrpläne auf hohem akademischem Niveau wird die Entwicklung neuer, hochgradig selektiver Studiengänge gefördert, mit denen dem Mangel an hochqualifizierten Fachkräften in Europa durch Vereinigung der in verschiedenen Ländern vorhandenen Fachkompetenz auf den jeweiligen Gebieten begegnet werden soll. Bei der Bewerbung muß deutlich aufgezeigt werden, daß ein solcher Mangel existiert und wie dieser mit dem Programm angegangen werden soll. Die Art der geförderten Entwicklungen wird durch ein derzeit laufendes ERASMUS-Projekt gut veranschaulicht, bei dem Studenten mit dem ersten akademischen Grad nach erfolgreicher Absolvierung einer entsprechenden fächerübergreifenden Ausbildung einen Abschluß als Administratoren für humanitäre Hilfe erwerben können. Dieses seit 1994/95 laufende Projekt wurde von Universitäten in fünf Mitgliedstaaten und dem Humanitären Büro der Europäischen Gemeinschaften, ECHO, gemeinsam entwickelt und ist ein hervorragendes Beispiel für die Verknüpfung des Strebens nach Qualität, hoher fachlicher Kompetenz und der europäischen Dimension. Außerdem vereinigt es die Hauptarten der im Rahmen von ERASMUS geförderten Aktivitäten in sich, und zwar die Förderung der Mobilität von Studenten und Lehrpersonal, Intensivstudiengänge und Lehrplanentwicklung.

Durch europäische Ausbildungsmodule sollen an den Partnerinstitutionen die Kenntnisse von unterschiedlichen europäischen Ansätzen zu den Inhalten der jeweils ausgewählten Themen ausgebaut und neue Modelle für deren Integration in die Studiengänge eingeführt werden, von denen auch nichtmobile Studenten profitieren könnten. Der Umfang der Module wird nach und nach ausgeweitet, um das Thema Europa und die europäischen Integration möglichst vollständig zu erfassen.

"Auch das Programm LEONARDO DA VINCI unterstützt im Rahmen seiner europäischen Fördermaßnahmen transnationale Modellvorhaben von Universitäten und Unternehmen zur gemeinsamen Entwicklung von Inhalten, Mitteln und Materialien für gemeinsame Ausbildungsmodule, die die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen erleichtern."



„Im November 1994 liefen zwei parallele kooperationsbezogene Modellvorhaben der EU an, mit denen vorgegebene Verfahren zur Beurteilung der Qualität der Lehre und der „Lernerfahrung“ in den Ingenieurwissenschaften, dem weiten Feld der Kommunikations- und Informationswissenschaften und im Bereich Kunst und Design getestet werden sollten.“

Analog dazu wird sich 1996/97 die gemeinsame Entwicklung von integrierten Sprachkursen auf die Ausarbeitung von themenspezifischen Modulen konzentrieren, die als Pflichtelemente zum Erwerb des Abschlusses in die jeweiligen Studiengänge an den Partneruniversitäten integriert werden sollen. Neben der Stärkung des europäischen Bewußtseins der Studenten dürfte diese Maßnahme auch entscheidend zur Verbesserung ihrer späteren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt beitragen und ihnen somit Karriere-möglichkeiten in ganz Europa über die Grenzen ihres jeweiligen Heimatlandes hinaus eröffnen.

Auch das Programm LEONARDO DA VINCI unterstützt im Rahmen seiner europäischen Fördermaßnahmen transnationale Modellvorhaben von Universitäten und Unternehmen zur gemeinsamen Entwicklung von Inhalten, Mitteln und Materialien für gemeinsame Ausbildungsmodule, die die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen erleichtern. Andere LEONARDO DA VINCI-Projekte befassen sich insbesondere mit Innovationen in der höheren Ausbildung, wozu u.a. die Produktion von Modulen zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gehört. Mit diesen Projekten soll in der Regel dafür Sorge getragen werden, daß der Wirtschaft für diese Art von Kompetenzen Ausbildungsgänge auf Hochschulniveau angeboten und daß diese unabhängig vom jeweiligen Beschäftigungssektor möglichst allgemein in die Lehrpläne der Universitäten integriert werden.

Darüber hinaus schafft LEONARDO DA VINCI die wohl weitreichendsten Möglichkeiten zur Absolvierung von Praktika in modernen Industriebetrieben in Europa. Aufbauend auf den aus den früheren COMETT-Ausbildungspartnerschaften entstandenen Initiativen ermöglicht dieses neue Aktionsprogramm der Gemeinschaft innerbetriebliche Praktika sowohl für Hochschulabsolventen als auch für Studenten während des Studiums sowie den transnationalen Personalaustausch zwischen Unternehmen und Universitäten bzw. Bildungseinrichtungen.

Kooperation zur Qualitätssicherung

Wie bereits angedeutet, ist die "Qualität der Bildung" eine komplexe und oft heiß umstrittene Frage. Wird diese durch eine Zusammenarbeit angestrebt, die auf der kreativen Gegenüberstellung verschiedener nationaler Systeme aufbaut, läuft sie Gefahr, gar noch heikler zu werden. In der Tat herrscht unter Fachleuten die weit verbreitete Auffassung, daß sich eine zuverlässige Definition der "Qualität der Bildung" nicht nur ausgesprochen schwierig gestaltet, sondern daß diese auch je nach den sozioökonomischen Gegebenheiten unterschiedlich ausfallen dürfte. Daher ist es kaum verwunderlich, daß die vielen wissenschaftlichen und sonstigen Teilnehmer an einem von der EU geförderten vielversprechenden Modellversuch in jüngster Zeit der Auffassung waren, daß eine Kooperation zur Qualitätssicherung von der Anwendung und Erprobung praktischer Methoden ausgehen sollte, die eventuell als Grundlage zur Erforschung und Evaluierung der zahlreichen verschiedenen Aspekte der Qualität dienen könnten. Bei diesem Modellversuch wurden die Mitgliedstaaten im Endeffekt darin unterstützt, die Qualitätssicherung im Hochschulwesen mit praktischen Mitteln anzustreben, die transparent waren und doch auf zahlreiche verschiedene Bildungsumfelder und -ziele zugeschnitten werden konnten.

Eine vergleichende Studie und zwei Modellvorhaben

Die Initiative wurde im November 1991 ins Leben gerufen, als die Kommission vom Rat unter damaligem niederländischem Vorsitz aufgefordert wurde, die finanziellen Mittel für eine vergleichende Studie über die in den Mitgliedstaaten angewandten Evaluierungsmethoden bereitzustellen und eine begrenzte Zahl von diesbezüglichen Modellvorhaben zu entwickeln. Die 1993 veröffentlichte Studie befaßte sich insbesondere mit den bestehenden Systemen in Frankreich, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich; in diesen drei Ländern waren nach der Ausweitung des Hochschulwesens bis 1991 neue nationale Instanzen und Verfahrensweisen zur Qualitätsbewertung eingerichtet worden. In einem weiteren



Land - Dänemark - geschah dies im darauffolgenden Jahr.

Im November 1994 liefen zwei parallele kooperationsbezogene Modellvorhaben der EU an, mit denen vorgegebene Verfahren zur Beurteilung der Qualität der Lehre und der "Lernerfahrung" in den Ingenieurwissenschaften, dem weiten Feld der Kommunikations- und Informationswissenschaften und im Bereich Kunst und Design getestet werden sollten. Diese Projekte wurden von der Gemeinschaft mit ECU 710.000 gefördert und bezogen 46 Hochschulen in 17 Staaten der EU und der EFTA ein. Die freiwillig teilnehmenden Hochschuleinrichtungen wurden von den jeweiligen nationalen Behörden u.a. nach Kriterien des regionalen Gleichgewichts und der Notwendigkeit zur Berücksichtigung sowohl universitärer als auch "nichtuniversitärer" Einrichtungen der höheren Bildung ausgewählt.

Ziel der Projekte war eine Erhöhung des Bewußtseins für die Notwendigkeit der Qualitätsevaluierung im Hochschulwesen, die Schaffung einer europäischen Dimension der Qualitätsevaluierung, eine Bereicherung der existierenden Verfahrensweisen auf nationaler Ebene und dadurch die Verbesserung der effektiven Anerkennung akademischer Qualifikationen und des gegenseitigen Verständnisses von Lehrplänen. Damit wurde ganz bewußt nicht beabsichtigt, offizielle EU-Verfahren für die Qualitätsevaluierung einzuführen oder deren europaweite Harmonisierung bzw. Standardisierung durchzusetzen. Vielmehr erkannten die Teilnehmer im Sinne des Vorschlags des Rates von 1991 an, daß durch die Modellversuche weder die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten auf diesem Gebiet noch die Eigenständigkeit der Hochschulen in Frage gestellt werden sollte.

In die Projekte wurden bestimmte Grundprinzipien eingebaut. Zunächst einigte man sich darauf, daß die Qualitätsevaluierung mit einer Selbstbeurteilung der jeweiligen Fachrichtung an den Hochschulinstitutionen beginnen sollte, die von einem gemeinsamen Kriterienkatalog ausging. Die Projektmethoden betrafen in erster Linie die Qualität der Lehre, räumten jedoch auch bis zu einem gewissen Grad mögliche Wechselbeziehungen zur Hochschulverwaltung und zur

Forschung ein. Es wurde ferner angeregt, neben den Wissenschaftlern auch das Verwaltungspersonal und die Studenten in den Prozeß der Selbstbeurteilung mit einzubeziehen, was an vielen der "Versuchs"-Hochschulen auch tatsächlich geschah.

Das zweite Prinzip war die Beurteilung des Studienfachs - unter Bezugnahme auf die vorhergehende Selbstbeurteilung - durch eine gleichrangige Prüfgruppe von externen Sachverständigen (*peer review group*), die u.a. einen oder mehrere Besuche vor Ort beinhalten sollte. Auch hier wurde die Empfehlung gegeben, daß sich diese Gremien möglichst nicht nur aus Wissenschaftlern zusammensetzen, sondern auch Vertreter aus den Beschäftigungssektoren umfassen sollten, in denen die Studenten später tätig sein würden, sowie nach Möglichkeit auch Teilnehmer aus einem der anderen beteiligten Länder.

Als drittes sollten diese beiden Beurteilungsphasen zur Ausarbeitung und Veröffentlichung eines Berichts durch die Prüfgruppe überleiten, in welchem die Schlußfolgerungen aus der vorangegangenen Qualitätsevaluierung im einzelnen ausgeführt und in ihrer Gesamtheit bewertet wurden.

Das vierte und letzte gemeinsame Prinzip war die vollständige Eigenständigkeit und Unabhängigkeit vom jeweiligen Staat und sogar von den Hochschulen selbst im Hinblick auf die anzuwendenden Methoden und Verfahrensweisen.

Die beschriebenen Elemente dienten als vorgegebene Verfahrensweisen, die in einem Katalog von formalen, speziell für die Projekte aufgestellten *Leitlinien* aufgelistet wurden, der darüber hinaus jedoch noch zwei weitere Punkte umfaßte. Diese waren die Ausarbeitung eines nationalen Berichts durch die zur Beaufsichtigung der Projekte in allen Mitgliedstaaten gebildeten nationalen Ausschüsse sowie die Anfertigung eines europäischen Berichts durch ein von der Kommission ernanntes Gremium zur Verwaltung des Modellversuchs auf europäischer Ebene.

Der europäische Bericht wurde Ende 1995 nach dem Abschluß der Modellvorhaben

" (...) die praktische Ausrichtung der Projekte [hatte] zur Erkenntnis geführt, daß ein wohldurchdachtes Evaluierungsprogramm von einer klaren Definition der Zielsetzungen ausgehen und deren mögliche Auswirkungen auf die Finanzierung erfassen mußte, indem die anzuwendenden Methoden entsprechend angepaßt wurden."

"Die Kommission entwirft derzeit eine Empfehlung an den Rat für zukünftige Maßnahmen, die die Mitgliedstaaten dazu anregen sollen, die Aufstellung von Qualitätsevaluierungs- und Qualitätssicherungssystemen als wesentlichen Teil ihrer Aufgaben im Hochschulwesen aufzufassen."



„Mit der Einführung von SOKRATES wurde [das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS)] über seinen ursprünglichen Pilotprojektstatus hinaus ausgeweitet und hat sich seitdem zu einem immer wichtigeren Element in der Gesamtkonstruktion des ERASMUS-Programms entwickelt.“

„(...) die Prinzipien und Verfahren zur Zuteilung der „Credits“ [sind] nicht mit der Bewertung oder Benotung der (...) Studienleistungen identisch (...). Es kann nicht oft genug betont werden, daß den Studien- oder Lehrveranstaltungen eine feste Anzahl von „Credits“ im Voraus zugeteilt werden, die von einer vorherigen Einschätzung des Gesamtarbeitspensums der Studenten durch die Partnerhochschulen ausgeht. Zwar muß dieses Arbeitspensum von den Studenten erfolgreich absolviert werden, doch übt ihre akademische Leistung ansonsten keinen Einfluß auf die Anzahl der erteilten „Credits“ aus, da diese von vornherein festgelegt ist.“

angefertigt. Daraus ging hervor, daß die Projekte eine alles in allem erfolgreiche Grundlage für die Prüfung der Qualität der Lehre in den ausgewählten Fachrichtungen hervorgebracht hatten. Nach dem Bericht hatte die praktische Ausrichtung der Projekte zur Erkenntnis geführt, daß ein wohldurchdachtes Evaluierungsprogramm von einer klaren Definition der Zielsetzungen ausgehen und deren mögliche Auswirkungen auf die Finanzierung erfassen mußte, indem die anzuwendenden Methoden entsprechend angepaßt wurden. Die Evaluierung konnte durch zahlreiche unterschiedliche Zwänge herbeigeführt worden sein und mußte je nach den Gegebenheiten auf das jeweilige nationale Bildungssystem und die gewählte Fachrichtung zugeschnitten werden. Wie im Bericht festgestellt wird, sind die Kriterien der Qualitätsevaluierung eng mit dem Auftrag der einzelnen Hochschuleinrichtungen und der Festlegung einer institutionellen Zielsetzung verknüpft. Außerdem unterbreitet der Bericht einige verfahrenstechnische Vorschläge zur Überprüfung und Verbesserung der ursprünglichen Methoden der Qualitätsbeurteilung für transnationale Zwecke.

Wie erhofft, führten die Modellvorhaben von Anfang an zu einem konstruktiven Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Institutionen, Fachleuten und staatlichen Behörden sowie den Vertretern von internationalen und nichtstaatlichen Organisationen wie u.a. der UNESCO, der OECD, dem Europarat und der europäischen Hochschulrektorenkonferenz, die als Beobachter teilnahmen. Darüber hinaus zeugte der europäische Bericht von den Möglichkeiten der kreativen Interaktion zwischen den angewandten Methoden und den unterschiedlichen akademischen Kulturen der einzelnen beteiligten Länder.

Aus den ständigen Diskussionen im Verlauf des Modellvorhabens ging deutlich hervor, daß die studienfachbezogene Beurteilung grundsätzlich als positiv empfunden wurde, jedoch nicht isoliert erfolgen durfte. Durch Kombination mit anderen Methoden wie etwa der institutionellen Prüfung und Qualitätssteigerung im Rahmen einer ganzheitlichen institutionellen Qualitätsstrategie könnte der Nutzen der studienfachbezogenen Beurteilung deutlich erhöht werden. Alle Teilnehmer

stimmten darin überein, daß ein regelmäßiger Gedanken- und Erfahrungsaustausch auf europäischer Ebene sowie Diskussionen über die weltweite Entwicklung der Methoden zur Qualitätssicherung im Hochschulwesen von außerordentlichem Vorteil seien.

Folgemaßnahmen zu den Modellvorhaben

Ausgehend von einem Informationsvermerk von Frau Édith Cresson, Mitglied der Kommission, regten die im Rat vereinigten europäischen Bildungsminister die Kommission dazu an, die Schaffung einer permanenteren Grundlage für die EU-Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung im Hochschulwesen zu erwägen.

Die Kommission entwirft derzeit eine Empfehlung an den Rat für zukünftige Maßnahmen, die die Mitgliedstaaten dazu anregen sollen, die Aufstellung von Qualitätsevaluierungs- und Qualitätssicherungssystemen als wesentlichen Teil ihrer Aufgaben im Hochschulwesen aufzufassen. Hinsichtlich der Methoden und Verfahrensweisen sollten die in solchen Systemen für die Qualitätsevaluierung zuständigen Instanzen möglichst eigenständig und unabhängig von Staat und Hochschulen agieren. Mitgliedstaaten, in denen kein solches System eingerichtet wird, könnten dazu aufgefordert werden, einen ständigen Dialog und Erfahrungsaustausch zur Qualitätsevaluierung und -sicherung mit anderen EU-Staaten, der Europäischen Kommission und entsprechenden regionalen Instanzen zu unterhalten. Vorbehaltlich der Zustimmung des Rates könnte die Kommission Maßnahmen zur Unterstützung und Ergänzung der Kooperation der in diesem Bereich aktiven Mitgliedstaaten und Hochschulen ausarbeiten.

Kooperation zur Anerkennung von Qualifikationen

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt betont wurde, war eine zentrale Zielsetzung der europäischen Modellvorhaben zur Qualitätssicherung die Erleichterung der akademischen Anerkennung von Auslandsstudien. Diese könnte unter anderem deshalb gefördert werden, weil der



erforderliche Dialog zwischen den Selbstbeurteilungsgruppen und den gleichrangigen Prüfgruppen im Rahmen der Modellvorhaben starke Ähnlichkeit zu den Selbstanalyse- und Kooperationsverfahren zur Schaffung von Transparenz und zur Festlegung der Zahl anrechnungsfähiger "Credits" (Studienleistungseinheiten) zwischen Partnerhochschulen im Rahmen des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (*European Credit Transfer System*, ECTS) aufweist. Mit der Einführung von SOKRATES wurde dieses System über seinen ursprünglichen Pilotprojektstatus hinaus ausgeweitet und hat sich seitdem zu einem immer wichtigeren Element in der Gesamtkonstruktion des ERASMUS-Programms entwickelt.

Akademische Anerkennung - eine neue Konzeption der Anrechnung von Studienleistungen

Das Neue am Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) ist eine einzigartige Kombination von Funktionsprinzipien. Als erstes gilt, daß die volle akademische Anerkennung von Auslandsstudien durch eine **vorherige Vereinbarung** sichergestellt wird, die zwischen den Studenten, ihren Heimathochschulen und den künftigen Gasthochschulen in bezug auf die im Ausland zu besuchenden Lehrveranstaltungen und die Bewertung der dort erbrachten Studienleistungen getroffen wird. Gleichgültig, ob es sich dabei um Pflicht- oder Wahlveranstaltungen handelt, bilden diese stets Teil des regulären Lehrplans der jeweiligen Gasthochschule und werden nicht speziell für das ECTS-System eingerichtet.

Zweitens wird bei der akademischen Anerkennung von Auslandsstudien im Rahmen des ECTS-Systems von einer gemeinsamen übertragbaren Studienleistungseinheit - "Credit" - ausgegangen, die sich nach dem **Gesamtarbeitspensum der Studenten** richtet, wozu nicht nur die von den Studenten im Kontakt mit Hochschullehrern verbrachte Zeit bei Vorlesungen, Kolloquien und anderen Lehrveranstaltungen gerechnet werden, sondern auch zusätzliche Lektüreaufgaben, die Anfertigung von Aufsätzen und Referaten, Projekt-, Feld- oder Laborarbeiten usw. Diesbezüglich wird im Regelfall von 60 "Credits" pro Studienjahr, 30 "Credits" pro

Semester und 20 "Credits" pro Trimester ausgegangen.

Die beiden obengenannten Prinzipien setzen ein drittes voraus - daß sich nämlich die freiwillig am ECTS-System teilnehmenden Hochschulen so weit als möglich darum bemühen, klare, eindeutige **Informationen** über den Zweck, Inhalt, Aufbau und die Bewertung ihrer Studienveranstaltungen und über die Anwendung der gemeinsam vereinbarten Verfahren zur Zuteilung der "Credits" auszutauschen. Ferner wird bei den Hochschullehrern die Bereitschaft vorausgesetzt, dem akademischen Urteil ihrer Kollegen an den ausländischen Partnerhochschulen volles Vertrauen entgegenzubringen.

Die praktische Umsetzung des ECTS-Systems hängt von der korrekten Anwendung mehrerer wichtiger formaler Instrumente ab. Dazu gehören: ein von jeder Partnerhochschule auszuarbeitendes umfassendes Informationspaket, das Studenten und Hochschullehrern einen Einblick in die akademischen Praxis der jeweiligen Hochschule gewährt und ihnen die Auswahl geeigneter Studienveranstaltungen im Ausland ermöglicht; ein Bewerbungsformular für Studenten, mit dem eine bindende Studienvereinbarung abgeschlossen wird; sowie eine Abschrift von Studienunterlagen zur Erleichterung der Anrechnung der erbrachten akademischen Leistungen.

Obwohl die obengenannten Aspekte von praktisch allen ECTS-Teilnehmern verstanden und umgesetzt werden, herrscht bei Außenstehenden nicht immer Klarheit darüber, daß die Prinzipien und Verfahren zur Zuteilung der "Credits" nicht mit der Bewertung oder Benotung der von den Studenten erbrachten Studienleistungen identisch sind. Es kann nicht oft genug betont werden, daß den Studien- oder Lehrveranstaltungen eine feste Anzahl von "Credits" **im voraus zugeteilt** werden, die von einer **vorherigen Einschätzung** des Gesamtarbeitspensums der Studenten durch die Partnerhochschulen ausgeht. Zwar muß dieses Arbeitspensum von den Studenten erfolgreich absolviert werden, doch übt ihre akademische Leistung ansonsten keinen Einfluß auf die Anzahl der erteilten "Credits" aus, da diese **von vornherein** festgelegt ist. Allerdings wurde eine Bewertungsskala

"(...) eine dritte "konsolidierende" Richtlinie (...), die im wesentlichen auf die Erleichterung der Freizügigkeit und Anerkennung von Qualifikationen abzielt, die vom jetzigen System nach wie vor nicht erfaßt werden, (...) wird (...) voraussichtlich 1997 in Kraft treten."



ausgearbeitet, um den Partnerhochschulen das Verständnis von Bewertungskonventionen und -praktiken zu erleichtern, die in den verschiedenen europäischen Ländern zum Teil erheblich voneinander abweichen und möglicherweise Auswirkungen auf die akademische Gesamtleistung der Studenten haben könnten. Die Bewertungsskala soll diese auseinandergehenden Benotungspraktiken jedoch lediglich erhellen und nicht etwa ersetzen.

Analog dazu ist die Dauer des Studiums nur insoweit von Bedeutung, als bei der Zuteilung der Zahl der "Credits" im Normalfall von einer Gesamtzahl von 60 "Credits" pro Studienjahr ausgegangen wird. Die von den Studenten zur Absolvierung der Studienabschnitte tatsächlich benötigte Zeitspanne spielt bei der Festlegung der Zahl der "Credits" keine Rolle, obwohl so weit als möglich danach gestrebt wird, daß die offiziell angegebene Studiendauer dem tatsächlich entstehenden Arbeitspensum einigermaßen realistisch entspricht.

Wenngleich die Einhaltung all dieser Punkte für die erfolgreiche Funktion des Systems entscheidend ist, nehmen alle Hochschulen dennoch auf freiwilliger Basis an dem System teil. Wie die meisten anderen auf "Credits" aufbauenden Systeme ist das ECTS-System besonders gut für die Entwicklung von modularen Studiengängen geeignet. Es ist jedoch auch mit der Vergabe von traditionellen Qualifikationen vollständig vereinbar, mit denen je nach Hochschulsystem eine entsprechende Anzahl von "Credits" gleichgesetzt werden kann.

Die Weiterentwicklung des Systems

1994 wurden die 145 am Modellvorhaben beteiligten Fakultäten von der Kommission dazu aufgefordert, Vorschläge für einen Ausbau des ECTS-Systems zu einem voll ausgereiften Programm einzureichen. Im gleichen Jahr wurde eine Gruppe von 26 nationalen Projektförderungsbeauftragten ernannt, die den geplanten Ausbau in allen Mitgliedstaaten unterstützen sollten. In zwei aufeinanderfolgenden Ausbauphasen nahmen daran im Studienjahr 1995/96 insgesamt 958 Fakultäten (Fachbereiche etc.) an etwa 230 Hochschulen teil, darunter 36 nichtuniversitäre höhere Bildungseinrichtungen in der

zweiten Ausbauphase. Die meisten größeren Wissenschaftszweige sind inzwischen abdeckt, allen voran die Ingenieurwissenschaften (ca. 17% aller Netzwerke), die Naturwissenschaften (16%), die Medizin (11%) und die Wirtschaftswissenschaften (10%). Vor allem wird das System künftig in den Hochschulen selbst umgesetzt und somit zu einem deutlich wahrnehmbaren Element der ab 1997/98 abgeschlossenen Hochschulverträge werden.

Wie aus einer 1996 durchgeführten Evaluierung klar hervorgeht, ist das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen mittlerweile über das Versuchsstadium hinaus und nunmehr in der Lage, Verfahrensweisen zur Anrechnung von Studienleistungen, die in zahlreichen verschiedenen Hochschulsystemen und Hochschulpraktiken erworben wurden, in der Mehrzahl der Fachrichtungen erfolgreich einzuführen. Eine weitere Schlußfolgerung dieser Evaluierung ist, daß eine erfolgreiche institutionelle Strategie zum Ausbau des Studienleistungsanrechnungssystems die nationale, institutionelle und curriculare Ebene der Umsetzung berücksichtigen muß.

Auswirkungen der allgemeinen Richtlinien zur beruflichen Anerkennung akademischer Qualifikationen

Im Februar 1996 stellte die Kommission dem Europäischen Parlament und dem Rat einen Fortschrittsbericht über die erste allgemeine Richtlinie zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen vor, die nach Absolvierung einer mindestens dreijährigen akademischen Berufsausbildung erworben wurden. Beispiele für die dadurch erfaßten geregelten Berufsfelder sind z.B. die Physiotherapie, bestimmte ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in einigen Mitgliedstaaten, Lehrerausbildungen, Jura, Buchprüfung und Steuerberatung sowie bestimmte Berufe im öffentlichen Sektor. Nach den Ergebnissen dieses Berichts hatte die Richtlinie entscheidende Wirkung gezeigt und bis zum 31.12.1994 mindestens 11.000 Personen zur Anerkennung ihrer Hochschulabschlüsse verholten. Zwar ist nicht bekannt, welchen Umfang die grenzüberschreitende Mobilität ohne Einführung dieser Richtlinie gehabt hätte, doch geht aus den bisherigen Daten hervor, daß den Anerkennungsanträgen



in etwa 95% aller Fälle stattgegeben wurde.

Durch eine zweite allgemeine Richtlinie wurden analoge Regelungen für die EU-weite Anerkennung von Qualifikationen eingeführt, mit denen alle geregelten Berufe von weniger als drei Jahren Ausbildungsdauer erfaßt wurden. Zu dieser wird 1999 nach einer Gesamtüberprüfung des Systems ein ähnlicher Fortschrittsbericht erscheinen. Inzwischen liegt ein Vorschlag für eine dritte "konsolidierende" Richtlinie vor, die im wesentlichen auf die Erleichterung der Freizügigkeit und Anerkennung von Qualifikationen abzielt, die vom jetzigen System nach wie vor nicht erfaßt werden. Diese sollte in der zweiten Jahreshälfte 1996 vom Rat und dem Europäischen Parlament geprüft werden und voraussichtlich 1997 in Kraft treten.

Straffung des Verfahrens zur Anerkennung für Studien- und Berufszwecke

Ungeachtet ihrer offensichtlichen Vorteile ist der praktische Nutzen der Unterscheidung zwischen der "akademischen" und der "beruflichen" Anerkennung fragwürdig. Die meisten Hochschulabschlüsse bilden, wenn sie nicht als Zugangsqualifikation für ein weiterführendes Studium genutzt werden, oft eine Mindestanforderung bei der Bewerbung um Stellen in "geregelten" wie in "nichtgeregelten" Berufen außerhalb des reinen Universitätsumfelds. In diesen und anderen Fällen besteht nur ein minimaler oder gar kein Unterschied zwischen den Anerkennungsverfahren, egal, ob diese zu akademischen (weiterführende Studien) oder zu beruflichen Zwecken eingeleitet werden (Einstieg in einen Beruf, der ein abgeschlossenes Hochschulstudium voraussetzt). Ferner werden in vielen Mitgliedstaaten Auskünfte über die Anerkennung von Qualifikationen sowohl zu Studien- als auch zu Berufszwecken von den nationalen Informationszentren für die Anerkennung akademischer Qualifikationen (*National Academic Recognition Information Centres*, NARICs) erteilt, deren europaweites Netzwerk von der EU regelmäßige finanzielle Unterstützung erhält.

Angesichts der geäußerten Vorbehalte veröffentlichte die Kommission im Dezember 1994 eine Stellungnahme zur An-

erkennung von Qualifikationen zu Studien- und Berufszwecken zur Erörterung innerhalb der EU-Organen und unter den betroffenen Parteien wie z.B. den Hochschulen und Berufsfachverbänden in den Mitgliedstaaten. Im Mai 1996 prüfte der Rat einen Kommissionsbericht über diese Diskussion, den er zur allgemeinen Verbreitung empfahl. Er präsentierte anschließend einige zusätzliche Vorschläge, nach denen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Formen der Anerkennung geschaffen und entwickelt werden sollten, anstatt die mögliche Entwicklung jeder einzelnen Form isoliert zu betrachten. Die im Hinblick auf diese Zielsetzung erreichten Fortschritte werden bis spätestens Dezember 1998 überprüft.

Die Vorschläge des Rates erfassen mehrere wichtige Bereiche, deren Auswirkungen im einzelnen von der Kommission und den Mitgliedstaaten erörtert werden. Eine zentrale Frage, die für die nationalen Informationszentren für die Anerkennung akademischer Qualifikationen (NARICs) möglicherweise eine Schlüsselrolle spielen wird, ist die Einführung von geeigneten Informationsaktivitäten. Ferner wird die Schaffung eines sogenannten "europäischen Verwaltungsanhangs zum Hochschulabschluß" zur näheren Beschreibung des abgeschlossenen Studiengangs vorgeschlagen, um dessen Transparenz zu erhöhen und die Anerkennung auch außerhalb der Grenzen des Landes, in dem der Abschluß erworben wurde, zu ermöglichen. Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf die Unterstützung einer vorbildlichen Praxis der gütlichen Einigung bei eventuellen Streitigkeiten im Verlauf von einzelnen akademischen Anerkennungsverfahren. Auch hier könnten die nationalen Informationszentren für die Anerkennung akademischer Qualifikationen (NARICs) eine entscheidende Stützfunktion übernehmen.

Schließlich sollten die neuen thematischen Netzwerke nach Ansicht des Rates einen Beitrag zu einer umfassenderen Konzeption der Anerkennungsfragen durch Zusammenarbeit mit Berufs- und Industrieverbänden, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern und Studentenorganisationen leisten, gegebenenfalls durch deren direkte Teilnahme an den Netzwerkaktivitäten. Mit Hilfe von thematischen Netzwerken läßt sich gut sicherstellen, daß die

"(...) die Einbettung des offenen Fernunterrichts in Bildungsinitiativen auf Gemeinschaftsebene [gilt] als ausschlaggebend für dessen dauerhafte Effektivität."



Inhalte der Lehrpläne die beruflichen Anforderungen auf europäischer Ebene tatsächlich widerspiegeln, wodurch die Wirkung der neuen ERASMUS-Projekte zur Lehrplanentwicklung verstärkt wird.

Kooperation beim offenen Fernunterricht

Die vorliegende Darstellung der EU-Kooperation im Hochschulwesen wäre nicht vollständig, würde man nicht auf deren immer engere Verquickung mit den Möglichkeiten des offenen Fernunterrichts eingehen. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich dieser Begriff in Europa zur Bezeichnung von Regelungen eingebürgert, bei denen die Studenten von den zeitlichen und örtlichen Bindungen des Unterrichtszimmers befreit sind und im allgemeinen die Möglichkeit haben, ihren gesamten Lernprozeß in stärkerem Maße selbst zu steuern, oft unter Anwendung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Die Möglichkeiten zur Absolvierung von qualitativ hochstehenden Ausbildungen, darunter auch akademischen Studiengängen auf hohem Niveau, im Rahmen des offenen Fernunterrichts nehmen für immer breitere Bevölkerungsschichten rapide zu. Dazu gehören etwa solche Gruppen, die von verschiedenen Formen der geographischen oder sozialen Ausgrenzung bedroht sind. Der offene Fernunterricht kann somit dazu beitragen, das den Arbeitnehmern in Europa zugängliche Kompetenzreservoir in einem egalitären Sinne zu erweitern. Zweitens eignet er sich ideal für Weiterbildungsmaßnahmen und ermöglicht somit die Aktualisierung von Kompetenzen in einem modernen beruflichen Umfeld, in dem zuvor erworbenes Wissen rasch zu veralten droht. Drittens ermöglicht es mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologie die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen ausländischer Universitäten durch sogenannte "virtuelle" Mobilitätsprogramme, die die technologischen Voraussetzungen für einen interaktiven Unterricht mit visuellem Lehrkontakt schaffen, der ähnlich wie der traditionelle Unterricht abläuft. So können ausländische Lehrveranstaltungen auch solchen Studenten angeboten werden, die

nicht in der Lage sind, an realen Mobilitätsprogrammen wie z.B. ERASMUS teilzunehmen. Diese und weitere positive Aspekte wurden in dem 1995 veröffentlichten Weißbuch *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* ausdrücklich begrüßt.

Die frühere Kooperation im Rahmen der Programme ERASMUS, COMETT und einiger Verbände begünstigte zweifellos den Austausch von Erfahrungen und Fachkompetenz im offenen Fernunterricht. Sie erhöhte jedoch auch das Bewußtsein dafür, daß die Initiativen auf dem Gebiet insgesamt zu unzusammenhängend waren, um die offensichtlichen Vorteile optimal nutzen zu können. Wie im Memorandum zum offenen Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft von 1991 hervorgehoben wurde, könnten erhebliche Einsparungen erzielt werden, wenn die hohen anfänglichen Fixkosten von umfangreichen Systemen des offenen Fernunterrichts einem wesentlich größeren internationalen Nutzerkreis gegenübergestellt würden. Angesichts der Verschiedenartigkeit der Bildungssysteme in Europa wurde auch eingeräumt, daß der offene Fernunterricht zwar prinzipiell nicht durch nationale Grenzen beschränkt sei, jedoch möglicherweise dann Beschränkungen unterworfen werden könnte, sobald der Erwerb einer Ausbildungsqualifikation angestrebt wird. Daher gilt die Einbettung des offenen Fernunterrichts in Bildungsinitiativen auf Gemeinschaftsebene als ausschlaggebend für dessen dauerhafte Effektivität.

Ebenso ist eine konzertiertere Aktion auf europäischer Ebene zur Beobachtung der Qualität und Angemessenheit von Systemen des offenen Fernunterrichts im Hinblick auf deren Fähigkeit zur Förderung eines effektiven Lehr- und Lernprozesses erforderlich. Einen weiteren Schwerpunkt der Zusammenarbeit bildet die effektive, flexible Integration von Methoden des offenen Fernunterrichts und Systemen der Anerkennung in die traditionellen Lernumfelder in den Mitgliedstaaten.

Ein wichtiges Ergebnis der vorhergehenden Bemühungen ist der Zusammenschluß zahlreicher Hochschulen in einer Gruppe von SOKRATES-Projekten, die zur Förderung der verstärkten Nutzung des offenen Fernunterrichts im europäischen Bildungs-



wesen in diesem Jahr erstmals finanziert werden. Viele von diesen befassen sich mit der Verbesserung der Lehrpraxis und Unterrichtsmaterialien in offenen informations-/kommunikationstechnisch gestützten Lernsystemen. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt MECPOL, im dessen Rahmen die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von geeigneten Modellen zum Unterricht in Systemen koordiniert wird, die auf der Informations- und Kommunikationstechnologie aufbauen.

Im allgemeinen befassen sich die Projekte mit den Auswirkungen des offenen Fernunterrichts sowohl auf die Studiengänge wie auch auf die Fachrichtungen. Ferner wird die Zusammenarbeit zwischen den auf Fernstudiengänge spezialisierten Hochschulen und "konventionellen" Universitäten gefördert. Ein Beispiel hierfür ist das von der Open University im Vereinigten Königreich koordinierte Projekt PRELUDE, an dem sich außerdem die Universitäten von Bologna, Wien und Hamburg beteiligen. Eine weitere Initiative,

TRANSCULT, bemüht sich um eine Behebung des gelegentlich empfundenen Ungleichgewichts zwischen der technologischen und organisatorischen Entwicklung des offenen Fernunterrichts und den damit verbundenen kulturellen, multi-kulturellen und sprachlichen Aspekten.

Abschließend müssen auch noch die zahlreichen Hochschulprojekte erwähnt werden, die im Rahmen der Forschung über Telematikanwendungen von der GD XIII der Europäischen Kommission finanziert werden. Ein Beispiel hierfür ist das (von der nationalen spanischen Fernuniversität initiierte) Projekt DEMOS, das die Entwicklung von Multimedia-Anwendungen zur flexiblen Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen den Hochschullehrern ebenso wie den Studenten im offenen Fernunterricht zum Ziel hat.

Im Laufe von fast zehn Jahren hat sich die europäische Kooperation im Hochschulwesen angesichts ständig neuer Herausforderungen zunehmend diversifiziert.

Literaturhinweise

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Memorandum zum Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft*, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, (KOM(91) 349), November 1991, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg;

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Memorandum zur Berufsbildung in der Europäischen Gemeinschaft in den 90er Jahren*, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, 1991, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg;

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Memorandum zum Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft*, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, (KOM(91) 388 endg.), November 1991, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg;

Teichler, Ulrich & Maiworm, Friedhelm (1997, erscheint demnächst) *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*, S. 61, Studie des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel, Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag der Europäischen Kommission (Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).

Review of the ERASMUS Programme, Final Synthesis Report (Price Waterhouse, London, Januar 1993);

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Eckdaten zum Bildungswesen in der Europäischen Union*; 95, p. 59, Europäische Kommission, 1996, ISBN 92-827-5591-6, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg;

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert*, Weißbuch, 1994, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg;

IRDAC (Beratender Ausschuß für industrielle Forschung und Entwicklung der Europäischen Kommission) *Quality and Relevance. The challenge to European education unlocking Europe's human potential* 1994, 109 S.

Moving towards a Learning Society, gemeinsamer Forumsbericht zum europäischen Bildungswesen des Runden Tisches der europäischen Wirtschaft (*European Roundtable of Industrialists*) und der Konferenz der europäischen Hochschulrektoren (*Conference of European Rectors*)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Weißbuch, 1996, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.



Roel van de Ven

Stellvertretender Direktor des T.M.C.-Asser-Instituts in Den Haag, Institut für privates und öffentliches internationales Recht, internationale Handelschiedsgerichtsbarkeit und europäisches Recht (seit 1994)



Dieser Artikel behandelt die Frage, weshalb und wann die europäischen Instrumente für das Bildungswesen rechtsverbindlich sind. Im folgenden werden der Einfluß des europäischen Rechts und der Gemeinschaftspolitik auf das niederländische Hochschulwesen sowie die Entwicklungen in den Niederlanden, die die europäische Zusammenarbeit beeinflussen, untersucht.

„Beim Einfluß des europäischen Rechts auf die nationale Rechtsordnung kann in groben Zügen eine Unterscheidung getroffen werden zwischen den europäischen Rechtsvorschriften mit direkter Gültigkeit sowie dem Einfluß der europäischen Politik auf die nationale Gesetzgebung. Zwischen beiden besteht zudem eine Wechselwirkung.“

1) Dieser Artikel ist die Ausarbeitung eines Vortrags, der am 8. Mai 1996 auf der vom Asser-Institut in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften organisierten 'Round Table Session' über europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich gehalten wurde.

Die Europäische Union und das niederländische Hochschulwesen: Recht und Politik¹⁾

Einleitung

Die Art und Weise, mit der seit dem ersten Urteil des Europäischen Gerichtshofs gegen das europäische Bildungsrecht angegangen wird, läßt sich durch eine Äußerung von Crijns gegen Ende der 80er Jahre treffend beschreiben:

„Der Minister für Bildung und Wissenschaften muß weniger den EG-Gesetzgeber fürchten als vielmehr die gemeinschaftliche Rechtsprechung, die für die nationalen politischen Entscheidungsträger häufig unangenehme Überraschungen in petto hat.“

Die Worte 'fürchten' und 'unangenehm' verdeutlichen eine noch immer häufig anzutreffende Denkweise, bei der Europa als Bedrohung angesehen wird. Eine derartige Denkweise findet sich übrigens auch in anderen Mitgliedstaaten.

Die Rechtsprechung wird als nicht abschätzbarer Faktor (als 'Überraschung') angesehen. Einfluß nehmen können allerdings nicht nur die europäische Rechtsprechung, sondern insbesondere auch die nationalen Gerichte, die eine eigene Verantwortung bei der Wahrung des europäischen Rechts haben. Dies soll nachstehend anhand eines konkreten niederländischen Beispiels verdeutlicht werden.

Auch nach Maastricht läßt sich die Richtung, in die sich die europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich bewegt, für die Mitgliedstaaten nicht besser abschätzen, juristische 'Überraschungen' sind weiterhin möglich. Der EG-Vertrag ist ein politischer Kompromiß, und dies gilt sicherlich auch für den Bereich der Bildung. Daraus ergeben sich vage gehaltene und komplizierte Vertragsartikel, die viel Spiel-

raum für Interpretationen lassen (vgl. Art. 126 und 127 EGV).

Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, auf die Frage einzugehen, weshalb und wann die europäischen Instrumente für das Bildungswesen rechtsverbindlich sind. Zur Beantwortung dieser Frage erscheinen einige Erläuterungen in bezug auf die Art der 'Überraschungen' angebracht, mit denen die Rechtsprechung aufwarten kann.

Beim Einfluß des europäischen Rechts auf die nationale Rechtsordnung kann in groben Zügen eine Unterscheidung getroffen werden zwischen den europäischen Rechtsvorschriften mit direkter Gültigkeit sowie dem Einfluß der europäischen Politik auf die nationale Gesetzgebung. Zwischen beiden besteht zudem eine Wechselwirkung.

Auf das unmittelbar geltende Gemeinschaftsrecht können sich Privatpersonen vor den nationalen Gerichten berufen. Dies ist vor allem von Bedeutung bei Angelegenheiten, die im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Integration stehen. Dabei geht es meistens um die widerrechtliche Diskriminierung im Zusammenhang mit dem freien Verkehr von Arbeitnehmern und Dienstleistungen oder der Niederlassungsfreiheit.

Von der europäischen Bildungspolitik geht eine subtilere Gesetzgebung aus. Die Richtlinien in den Aktionsprogrammen sind beispielsweise bewußt weniger deutlich gehalten; und es werden zahllose Einschränkungen getroffen. Auf die Richtlinien kann man sich hier in vielen Fällen nicht vor Gericht berufen. Gerade in der europäischen Bildungspolitik wird die Kompetenzdiskussion besonders heftig geführt: Sollte die Bildung ein nationaler



Politikbereich bleiben, und darf die Gemeinschaft lediglich die Aufgaben wahrnehmen, die besser auf einer supranationalen Ebene angegangen werden können (Subsidiarität)? De Groof hat hierzu treffend angemerkt, daß die Kompetenzdiskussion von Widersprüchlichkeit geprägt ist: Einerseits soll eine Reduzierung auf ein unabdingliches Mindestmaß bei den Kompetenzen der Union herbeigeführt werden; andererseits sollen eben dieser Union gleichzeitig Verantwortungen übertragen werden, die den Kern der nationalen Bildungspolitik betreffen.

Der rechtliche Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich ist kompliziert, und es wird meiner Ansicht nach allzu leichtfertig davon ausgegangen, daß die europäische Politik keine rechtsverbindlichen Folgen haben kann. Daher möchte ich im folgenden einen Überblick über die bestehenden rechtlichen Instrumente vornehmen. Beides soll anschließend mit einem konkreten Beispiel anhand der Situation in den Niederlanden illustriert werden, worauf einige abschließende Bemerkungen folgen.

Nähere Betrachtung der europäischen Rechtsinstrumente für das Bildungswesen

Artikel 3 p des EG-Vertrags sieht vor, daß mit dem Tätigwerden der Gemeinschaft zur 'Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung beigetragen werden soll.' Diese Zielsetzung wird in den Artikeln 126 (Bildung) und 127 (berufliche Bildung) EGV ausgeführt. Im zweiten Teil dieses Artikels werden wir das Tätigwerden der Gemeinschaft näher behandeln.

Bei den Instrumenten des Rates für eine Zusammenarbeit im europäischen Bildungswesen spricht man von 'Maßnahmen' sowie 'Fördermaßnahmen' (Art. 126 Abs. 4 und 127 Abs. 4 EGV). Meiner Ansicht nach haben die Überprüfer des Vertrags hier bewußt nicht für Klarheit gesorgt, da sie sich andernfalls für bestimmte und verbindliche Rechtsinstrumente wie 'Richtlinien', 'Verordnungen' oder 'Verfü-

gungen' (Art. 189 EG-Vertrag) entschieden hätten.

Im allgemeinen entstehen aus den unbestimmten Rechtsakten oftmals Bestimmungen, die formell keine Rechtsgültigkeit haben, da sich bei ihnen Probleme mit der Rechtsgrundlage oder mit der rechtlichen Durchsetzbarkeit ergeben. Der Rechtsverbindlichkeitscharakter ist aber nicht das einzige wichtige Kriterium. Ein Rechtsakt kann insofern Folgen nach sich ziehen, als er bei der Auslegung rechtsverbindlicher Bestimmungen eine Rolle spielt. Letzteres gilt auch für die sogenannten **Rahmenbeschlüsse**. Dies sind Maßnahmen des Rates mit einem gemischten gemeinschaftlichen und zwischenstaatlichen Charakter. Es geht bei ihnen um Sachverhalte, bei denen die Mitgliedstaaten anzweifeln, daß eine Gemeinschaftsbefugnis besteht; oder es soll gerade angezeigt werden, daß keine Befugnis besteht. Im Bildungswesen wird von diesem Mittel ziemlich häufig Gebrauch gemacht.

Alle großen Aktionsprogramme des Rates, die nicht in Form eines bestimmten Rechtsinstruments abgefaßt wurden, werden **Beschlüsse sui generis** genannt. Ein Beschluß sui generis verfügt über eine Rechtsgrundlage im EG-Vertrag und ist unter Anwendung der angegebenen Beschlußverfahren zustande gekommen. Die Rechtskräftigkeit eines solchen Beschlusses besteht in einer Pflicht zur Zusammenarbeit: Sobald auch nur ein einziger Begünstigter des Programms, eine Hochschule oder ein Studierender, an dem Programm teilnimmt, müssen die nationale Politik und das Recht angepaßt werden. Eine Teilnahme an Programmen dieser Art fördert die Europäische Gemeinschaft durch finanzielle Anreize. Eine Pflicht zur Zusammenarbeit kann Auswirkungen haben, die vor der nationalen Rechtsprechung einklagbar sind.

Was nicht auf dem Wege der Reglementierung zu erreichen ist, wird zum Teil mit Hilfe **von Verträgen / öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen** zwischen der Kommission und den Bildungseinrichtungen durchgeführt. Seltsamerweise erfährt diese Form der Einflußnahme auf das nationale Bildungswesen nahezu keinerlei politische und wissenschaftliche Beachtung, obgleich die Auswirkungen auf

„Gerade in der europäischen Bildungspolitik wird die Kompetenzdiskussion besonders heftig geführt: Sollte die Bildung ein nationaler Politikbereich bleiben, und darf die Gemeinschaft lediglich die Aufgaben wahrnehmen, die besser auf einer supranationalen Ebene angegangen werden können (Subsidiarität)?“

„Alle großen Aktionsprogramme des Rates, die nicht in Form eines bestimmten Rechtsinstruments abgefaßt wurden, werden Beschlüsse sui generis genannt. (...) Die Rechtskräftigkeit eines solchen Beschlusses besteht aus einer Pflicht zur Zusammenarbeit (...).“

„Was nicht auf dem Wege der Reglementierung zu erreichen ist, wird zum Teil mit Hilfe von Verträgen / öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen zwischen der Kommission und den Bildungseinrichtungen durchgeführt.“



„In den Niederlanden wird seit Mitte der 80er Jahre eine Politik durchgeführt, die den Hochschuleinrichtungen ein großes Maß an Autonomie läßt. Auch im Vergleich zu anderen Ländern ist diese Autonomie der Hochschuleinrichtungen in den Niederlanden groß.“

„Auf europäischer Ebene besteht häufig noch die Vorstellung, daß die Mitgliedstaaten völlige Entscheidungsgewalt über ihre eigenen Einrichtungen haben.“

das nationale Bildungswesen enorm sein können. Meiner Ansicht nach wird die Grenze dessen, was geregelt werden darf, von den Rechtsinstrumenten (oftmals Beschlüsse sui generis) bestimmt, innerhalb deren Rahmen diese Verträge abgeschlossen werden sollen.

Europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich in der Praxis: einige Beispiele aus den Niederlanden

In den Niederlanden wird seit Mitte der 80er Jahre eine Politik durchgeführt, die den Hochschuleinrichtungen ein großes Maß an Autonomie läßt. Auch im Vergleich zu anderen Ländern ist diese Autonomie der Hochschuleinrichtungen in den Niederlanden groß. Die Rolle des Staates ist auf die Schaffung allgemeiner Rahmenbedingungen beschränkt. Eine Gestaltung der Hochschulpolitik findet bei diesem Konzept innerhalb des Dialogs mit den Hochschuleinrichtungen auf der Grundlage eines zweijährigen Hochschul- und Forschungsplans (HOOP) statt.

Die Autonomie der Hochschuleinrichtungen spielt eine Rolle bei der Umsetzung des Gemeinschaftsrechts und der Gemeinschaftspolitik. Auf europäischer Ebene besteht häufig noch die Vorstellung, daß die Mitgliedstaaten völlige Entscheidungsgewalt über ihre eigenen Einrichtungen haben. In der sich daraus ableitenden Befugnisdiskussion auf Mitgliedstaatenebene liegt jedoch die Gefahr, daß die Autonomie der Hochschuleinrichtungen eingeschränkt wird.

Die Hochschulautonomie ist natürlich auch von direkter Bedeutung für das Recht, öffentlich-rechtliche Vereinbarungen mit der Kommission abzuschließen. Die Beschlußfreiheit der Vertragsschließenden, die aus der relativ großen Autonomie der niederländischen Bildungseinrichtungen folgt, spielt hier eine wichtige Rolle. Zwischen dem Staat und den Hochschuleinrichtungen muß ein guter Informationsaustausch über die europäische Bildungszusammenarbeit und die sich daraus ergebenden Pflichten stattfinden. Dies ist umso wichtiger, da bei einer Nichteinhaltung der gemeinschaftlichen

Verpflichtungen es der Staat ist, der von der Kommission verantwortlich gemacht und gegebenenfalls vom Gerichtshof verurteilt wird.

Der Einfluß von Gemeinschaftsrecht und Gemeinschaftspolitik auf das niederländische Hochschulwesen: einige Beispiele

Ein konkretes niederländisches Beispiel für die Bedeutung der 'Pflicht zur Zusammenarbeit' und ihrer Anwendung durch die nationalen Gerichte ist die Rechtssache Van Ingen Scholten.

Bei dieser Rechtssache ging es um ein Problem, das sich im Zusammenhang mit der Ausbildungsförderung und dem ERASMUS-Programm ergab. Das niederländische Ausbildungsförderungssystem gewährt den Studenten Anspruch auf ein Grundstipendium und eine Jahreskarte für öffentliche Verkehrsmittel (OV-kaart), eventuell auf ein - vom Einkommen der Eltern abhängiges - ergänzendes Stipendium sowie möglicherweise auf ein verzinsliches Darlehen, das auf einen Höchstsatz beschränkt ist.

Van Ingen Scholten war eine Anglistikstudentin, die über das ERASMUS-Programm für eine Dauer von sechs Monaten in Newcastle, GB, studierte. In bezug auf die niederländische Jahresfahrkarte ergab sich die Frage, ob der Wert dieser Karte erstattet werden müßte, da Van Ingen Scholten keinen Gebrauch von ihr machen konnte.

Das Ministerium für Bildung und Wissenschaften war der Ansicht, daß auch auf der Grundlage einer Sonderbestimmung im niederländischen Ausbildungsförderungsgesetz, das eine verwaltungsmäßige Zuständigkeit und politische Entscheidungsfreiheit festlegt, keine Erstattungspflicht bestand.

Das nationale College van Beroep Studiefinanciering (Rat zur Berufung auf Ausbildungsförderung) gelangte jedoch zu einer anderen Auffassung, als ihm der Streitfall vorgelegt wurde. Bei seiner Prüfung der rechtlichen Fakten untersuchte der Rat die Frage, ob die nationale Verwaltung die im niederländischen Ausbildungsförderungsgesetz festgelegte politische Entscheidungsfreiheit nach europäischem Recht



(das Prinzip der Gemeinschaftstreue und der ERASMUS-Beschluß) richtig interpretiert hatte, und kam zu dem Schluß, daß dies nicht der Fall gewesen war. Die Entscheidung wurde auch mit der Tatsache begründet, daß in der niederländischen Verwaltungspraxis die Jahresfahrkarte klar als Bestandteil des Stipendiums angesehen wird und daß eine finanzielle Erstattung der Auslandskosten nicht ausreichte. Gegen diese Entscheidung des nationalen Gerichts (des College) gibt es keine weitere Berufungsmöglichkeit. Das Urteil hatte in finanzieller Hinsicht einschneidende Folgen für den niederländischen Staat. Mit einer potentiellen Erstattungsforderung, die von ERASMUS-Studenten gestellt werden könnte, sind Zahlungen in Höhe von ca. 5 Millionen Gulden - rund 2 Millionen ECU - verbunden.

Die aus der europäisch-niederländischen Zusammenarbeit abzuleitenden Verpflichtungen erweisen sich auch als relevant in bezug auf die nationale Internationalisierungspolitik. Die Teilnahme an den europäischen Aktionsprogrammen wird vom niederländischen Staat propagiert und als Bestandteil seiner Internationalisierungspolitik angesehen. Der Handlungsspielraum zur Verfolgung einer eigenen Internationalisierungspolitik verringert sich in dem Maße, in dem die EG-Politik Früchte zu tragen beginnt. Es muß auch darauf geachtet werden, daß die Internationalisierungspolitik nicht in Gegensatz zu Verpflichtungen tritt, die innerhalb des europäischen Rahmens eingegangen wurden. Diese Frage stellt sich beispielsweise bezüglich der Anregung des niederländischen Staates, die Internationalisierungsanstrengungen insbesondere auf eine Zusammenarbeit mit Nicht-EU-Ländern auszurichten.² Ein wichtiges Argument für diese Politik ist, daß für Studenten aus Ländern außerhalb der Union höhere Studiengebühren erhoben werden können, was für Studenten aus EU-Ländern nicht gestattet ist.

Entwicklungen in den Niederlanden mit Bedeutung für die europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen: einige Beispiele

Auch Beispiele für die umgekehrte Situation, bei der die niederländische Politik Einfluß auf die europäische Politik hat, sind nicht schwer zu finden. So ist bei-

spielsweise zu erwarten, daß das ab dem 1. September 1996 geltende neue Ausbildungsförderungssystem negative Auswirkungen auf die studentische Mobilität haben wird. Bei dem neuen niederländischen Ausbildungsförderungssystem erhalten die Studenten gegebenenfalls zusätzlich zu ihrem Basisstipendium ein ergänzendes Stipendium in Form eines bedingt verzinslichen Darlehens, dem leistungsbezogenen Darlehen. Nur wenn bestimmte Leistungen nachgewiesen werden, wird das Darlehen in ein Stipendium umgewandelt.

Das sogenannte leistungsbezogene Stipendiumssystem stellt keinerlei Anreiz für ein Studium im Ausland dar. Die Behauptung erscheint nicht übertrieben, daß man auf diese Weise Gefahr läuft, sein Studium zu verlängern. Eine Studienverlängerung führt in dem neuen System jedoch möglicherweise zu einem verzinslichen Darlehen statt eines Stipendiums und zu der Gefahr, daß dem Studenten das gesamte Stipendium entgeht und er auf einem großen Berg Studienschulden zuzüglich Zinsen sitzenbleibt.³ Ein zurückgehen des Interesse an den Mobilitätsprogrammen ist bereits jetzt zu bemerken.

Als ein weiteres Beispiel für den Zusammenhang zwischen niederländischer und europäischer Politik kann auch angeführt werden, daß das neue Ausbildungsförderungssystem besondere Anforderungen an die ordnungsgemäße Durchführung des Studiengangs stellt. Es erscheint nicht angebracht, den Studenten mit einem verzinslichen Darlehen zu belasten, wenn das Programm nicht rechtzeitig abgeschlossen werden kann. Daher werden den Hochschuleinrichtungen in den Niederlanden auch besondere finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, um eine den Anforderungen gemäße Durchführung der Studiengänge zu ermöglichen. Diese Forderung muß jedoch auch auf europäischer Ebene näher untersucht werden. Das heißt, die europäischen Studienaustausche dürfen zu keinerlei Studienverlängerungen führen. Beim 'ordnungsgemäßen Studium' wird beispielsweise der Sprachenaspekt im europäischen Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Ein fehlender Zusammenhang zwischen der europäischen und der niederländischen Politik würde zweifellos Konflikte bei der Ausbildungsförderung heraufbeschwören.

„Die aus der europäisch-niederländischen Zusammenarbeit abzuleitenden Verpflichtungen erweisen sich auch als relevant in bezug auf die nationale Internationalisierungspolitik. (...) Der Handlungsspielraum zur Verfolgung einer eigenen Internationalisierungspolitik verringern sich in dem Maße, in dem die EG-Politik Früchte zu tragen beginnt.“

„Es wird erwartet, daß das ab dem 1. September 1996 geltende neue Ausbildungsförderungssystem negative Auswirkungen auf die studentische Mobilität haben wird. (...) Ein zurückgehendes Interesse an den Mobilitätsprogrammen ist bereits jetzt zu bemerken.“

(2) vgl. HOOP 1996.

(3) Dieses niederländische Ausbildungsförderungssystem wird ausführlich behandelt in: Roel van de Ven, *Onderwijsrecht en onderwijsbeleid in Nederland en de Europese Unie*, Den Haag, Nuffic, 1996



Abschließende Bemerkungen

Die Diskussion über die europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich wird von der Frage der Kompetenzverteilung zwischen Mitgliedstaaten und Gemeinschaft beherrscht. Dabei wird die Tatsache ignoriert, daß die Hochschuleinrichtungen - und dies gilt sicherlich auch für die niederländischen Einrichtungen - selbst bereits über ein großes Maß an Autonomie verfügen. Die Verpflichtungen entstehen auf Hochschulebene, an die der Staat gebunden ist. Daher kommt es zwischen Staat und Hochschulebene schnell zu Spannungen. Dies kann einen negativen Einfluß auf die Autonomie der Hochschuleinrichtungen zur Folge haben - und das wäre schade, da ein Großteil des Erfolgs der europäischen Bildungszusammenarbeit auf Hochschulebene erbracht wurde.

Aus der Sicht des Staates sind die Folgen der aus der europäischen Integration resultierenden „Pflicht zur Zusammenarbeit“ nur schwer abschätzbar. Die Rechtsgrundlage dieser Pflicht ist selbst für Spezialisten nur schwer nachzuvollziehen. Dies verstärkt das Gefühl einer europäischen Bedrohung noch. Die Verbindlichkeit des europäischen Bildungsrechts darf nicht

das Spezialgebiet einiger weniger Juristen zu sein, sondern sie muß vielmehr jedem Juristen, politischen Entscheidungsträger und nicht zuletzt auch dem normalen Bürger verständlich gemacht werden.

Die obige Beschreibung der Entwicklungen bei der niederländischen Ausbildungsförderung ist meiner Ansicht nach der wichtigste Faktor, der den zukünftigen Erfolg der europäischen Programme für das Hochschulwesen in den Niederlanden bestimmen wird. Bedauerlicherweise muß festgestellt werden, daß die Chancen dafür nicht zum besten stehen. Im neuen niederländischen Ausbildungsförderungssystem ist ein Stipendium für die vorgeschriebene Studiendauer erhältlich. Vor ein paar Jahren galt dies noch für die vorgeschriebene Dauer plus zwei weitere Jahre. In diesen beiden Jahren konnte ein Student sich dann auch einen 'Abstecher' ins Ausland genehmigen. Eine Studienverlängerung führt heute unmittelbar zu einer (Erhöhung der) verzinlichen Schuld. Im Vergleich zu den vergangenen zehn Jahren nehmen die niederländischen Studenten heute mehr Schulden auf und arbeiten auch häufiger neben dem Studium. Vor diesem Hintergrund erscheint es verständlich, daß die Studenten sich weniger in ein ausländisches Abenteuer stürzen wollen, für das sie nur allzu leicht einen hohen Preis bezahlen müssen.

Literatur

F.C.L.M. Crijns, EG recht en onderwijs, *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht* - Sonderausgabe, 1989, S. 23 - 41.

Prof. Dr. J. de Groof, Enkele notities omtrent het art. 126 en 127 van het Verdrag van Maastricht - Mogelijkheden en beperkingen voor het Europees onderwijsbeleid, in: *Europese Onderwijssamenwerking, Bestuurlijke, juridische en politieke mogelijkheden en beperkingen*, Asser Round Table Session, August 1996.

Rechtssache 242/87 vom 30. Mai 1989, *Kommission gegen Rat* (ERASMUS), Rechtspr. 1989. S. 1425.

Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid (CSHOB)/Wetenschappelijke Raad voor

het Regeringsbeleid, *Aspecten van hoger onderwijs*, Den Haag, Sdu, 1995, S. 33.

Dr. F.J.H. Mertens, Pyramides of het platte vlak: over de beweeglijkheid van staten en organisaties, in: *Europese Onderwijssamenwerking, Bestuurlijke, juridische en politieke mogelijkheden en beperkingen*, Asser Round Table Session, August 1996.

College van Beroep Studiefinanciering, nr. WSF 30412893, Van Ingen Scholten vs. Informatiebeheer Groep. Siehe hierzu auch die Anmerkung von R.H. van Ooik, *SEW*, April 1995, S. 292 - 298.

Ad Hofstede, Studiefinanciering nekt mobiliteit, *transfer*, 3/10, Juni 1996, S. 10-11.



Studentische Mobilität innerhalb der Europäischen Union

Einleitung

Auf Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates wurde das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen.

Das Bildungswesen ist ein Bereich, mit dem sich das Recht der Europäischen Gemeinschaft immer stärker beschäftigen muß. Das Bildungswesen wird zwar traditionell dem nicht-ökonomischen Bereich zugeordnet, es bestehen jedoch deutliche Berührungspunkte mit der Wirtschaft. Studentische Mobilität liegt im Interesse des europäischen Aufbauwerks, da sie zur Förderung der Integration beiträgt. Bei den Studenten besteht ein Bedarf an Möglichkeiten, einen Teil ihrer Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat zu durchlaufen. Im europäischen Recht gibt es diese Möglichkeiten, einerseits auf der Grundlage von Bestimmungen in Bezug auf den Binnenmarkt, darunter dem freien Personenverkehr, andererseits aufgrund der Bestimmungen zum Bildungswesen im EG-Vertrag.

Das europäische Recht und die Berufsbildung

Aus den Dokumenten der Europäischen Kommission geht hervor, daß sie Investitionen in den Bildungsbereich eine wesentliche Bedeutung für das optimale Funktionieren des Binnenmarkts und zur Erhaltung der Wettbewerbsposition europäischer Unternehmen auf dem Weltmarkt beimißt. Dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ zufolge können berufliche und schulische Bildung einen Beitrag zu den wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit leisten. Die Möglichkeit, eine geeignete Ausbildung zu durchlaufen, führt darüber hinaus zu einer Erhöhung des Lebensstan-

dards der Arbeitnehmer. Außerdem fördert die studentische Mobilität die Integration in dem aufnehmenden Mitgliedstaat und wirkt sich deshalb positiv auf das Europa der Bürger aus, da Mobilität die Beziehungen zwischen den Bürgern der Mitgliedstaaten stärkt.

Der EWG-Vertrag

Der Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG-Vertrag) verfolgte lediglich wirtschaftliche Ziele und bezog sich daher eigentlich nicht auf das Bildungswesen. Der Gerichtshof stellte jedoch im Urteil Casagrande (Rechtssache 9/74) fest, daß das Bildungswesen im EG-Vertrag zwar nicht ausdrücklich zum Zuständigkeitsbereich der Gemeinschaftsorgane erklärt worden war, daß das Gemeinschaftsrecht aber einen indirekten Einfluß auf diesen Bereich ausüben kann. Der Gerichtshof rechtfertigte das Tätigwerden der Gemeinschaft im Bildungsbereich, sofern es zur Verwirklichung des Gemeinsamen Markts erforderlich ist. Vor allem über den Artikel zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer (Art. 48 ff EWG-Vertrag) und mit Hilfe einer großzügigen Interpretation des Begriffs 'berufliche Ausbildung' (Art. 127 EWG-Vertrag; Rechtssache 293/83, Gravier, sowie die nachfolgende Rechtsprechung) hatte das EWG-Recht Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten.

Der EG-Vertrag

Mit Inkrafttreten des Vertrags über die Europäische Union ('Vertrag von Maastricht') im November 1993 wurde die Bildung zu einem Politikbereich innerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Europäischen Gemeinschaft. Zusätzlich zu dem Einfluß, den die Bestimmungen bezüglich des Binnenmarktes auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten ausüben, verfolgt die Europäische Gemeinschaft jetzt auch eine eigene Politik auf dem Gebiet der



Heleen André de la Porte

Dozentin am
Europainstitut der
Universität Utrecht
(Niederlande)

Dieser Artikel untersucht die Möglichkeiten innerhalb des Europäischen Rechts für die europäischen Bürger, ihre Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat zu absolvieren. Diese Möglichkeiten leiten sich ab aus den Bestimmungen für den Binnenmarkt zum freien Personenverkehr sowie aus dem 'Bildungsparagrafen' im EG-Vertrag.

„Vor allem über den Artikel zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer (...) und mit Hilfe einer großzügigen Interpretation des Begriffs 'berufliche Ausbildung' (...) hatte das EWG-Recht Auswirkungen auf die Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten.“



„Die Artikel 126 und 127, auch ‘Bildungsparagrafen’ genannt, stellen die Rechtsgrundlage für“ die eigene Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft dar. „Eine der Zielsetzungen ist die Förderung der Mobilität von Studenten und Dozenten (...)“

Bildung. Die Artikel 126 und 127, auch ‘Bildungsparagrafen’ genannt, stellen die Rechtsgrundlage für diese Politik dar. Eine der Zielsetzungen ist die Förderung der Mobilität von Studenten und Dozenten (Art. 126, Abs. 2 EWG-Vertrag). Dies wird insbesondere über Aktionsprogramme, wie z.B. ERASMUS, erreicht.

Warum sind die EG-Studenten an einer Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat interessiert?

Bei den EG-Bürgern besteht ein Bedarf an Möglichkeiten, in einem anderen Mitgliedstaat studieren zu können. Hierfür gibt es verschiedene Gründe.

An erster Stelle stehen die Bürger, die eine andere Staatsangehörigkeit haben als die des Staates, in dem sie leben. Hierzu gehören beispielsweise ausländische Arbeitnehmer, die neben ihrer Arbeit eine Ausbildung absolvieren wollen, und ihre Kinder.

Zweitens gibt es eine Gruppe ‘gewöhnlicher Studenten’. Sie wollen in einem anderen Mitgliedstaat studieren, da der gewünschte Studiengang in ihrem eigenen Land nicht angeboten wird oder aber in einem anderen Land besser ist. So haben beispielsweise niederländische Medizinstudenten, die über das Los keinen Studienplatz zugewiesen bekommen haben, ein Interesse daran, in Belgien zum Medizinstudium zugelassen zu werden, wo es für Medizin keinen *numerus fixus* gibt.

Als dritte Kategorie sind Studenten zu nennen, die aufgrund ihres Interesses an der Sprache und Kultur eines Landes einen Teil ihres Studiums in diesem Land absolvieren möchten. Ein großer Teil dieser Studenten nimmt an den Aktionsprogrammen der Europäischen Gemeinschaft teil.

Der Begriff ‘Arbeitnehmer’ im Gemeinschaftsrecht

Der Begriff ‘Arbeitnehmer’ hat eine gemeinschaftliche Bedeutung. Arbeitnehmer

im Sinne des EG-Rechts ist dem Gerichtshof zufolge ‘der Bürger eines Mitgliedstaates, der während eines bestimmten Zeitraums Arbeit im Auftrag von und für jemanden verrichtet und dies gegen Bezahlung tut.’ Ausschlaggebend ist das Kriterium, daß eine tatsächliche Arbeit verrichtet wird; es darf sich nicht um eine *geringfügige Arbeit oder Nebenbeschäftigung* handeln.

Aus der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshof läßt sich ableiten, daß auch Studenten den Status von Arbeitnehmern haben können, beispielsweise dann, wenn sie ein Praktikum absolvieren oder im Rahmen ihrer Arbeit eine Ausbildung durchlaufen. Bürger, die aufhören zu arbeiten und ein Studium beginnen, können den Arbeitnehmerstatus behalten, sofern ein ausreichender Zusammenhang zwischen ihrer ehemaligen Arbeit und dem Studium besteht.

Um einem Mißbrauch vorzubeugen, hat der Gerichtshof im Urteil Lair (Rechtssache 39/86) verfügt, daß ein EG-Bürger, der sich in einen Mitgliedstaat begibt mit dem einzigen Ziel, nachdem er für eine kurze Zeit dort gearbeitet hat, Anspruch auf bestimmte Vorteile erheben zu können (beispielsweise Ausbildungsförderung), nicht als Arbeitnehmer angesehen wird. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie potentielle Studenten abgeschreckt werden können. Der Gerichtshof schloß in demselben Urteil die Festlegung einer Mindestdauer für ein Beschäftigungsverhältnis aus.

Bedingungen für die studentische Mobilität

Um den Studenten eine tatsächliche Möglichkeit anzubieten, einen Teil ihrer Ausbildung außerhalb ihres eigenen Mitgliedstaates zu durchlaufen, müssen eine Reihe von Kriterien erfüllt werden. Diese Bedingungen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: *Zugang* zur Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat sowie *Anerkennung* des im Ausland erhaltenen Diploms und der Studienzeiten.

Ein niederländischer Bürger kann nur in Belgien studieren, wenn er von der belgischen Hochschule zugelassen wird. Dies

„Bei den EG-Bürgern besteht ein Bedarf an Möglichkeiten, in einem anderen Mitgliedstaat studieren zu können.“



schließt ein, daß er nicht aufgrund seiner Staatsangehörigkeit abgelehnt wird und daß für ihn dieselben Einschreibebedingungen gelten wie für die belgischen Studenten.

Kraft der belgischen Gesetzgebung in den 80er Jahren mußten ausländische Studenten ergänzend zu den Ausgaben der Universität durch die Zahlung einer zusätzlichen Studiengebühr, dem sogenannten

Minerval, beitragen. Im Gegensatz zu den belgischen Studenten zahlten sie nämlich keine Steuern. Der Minerval stellte ein finanzielles Hindernis für ausländische Studenten dar, die in Belgien studieren wollten.

Wenn der Student zu der gewünschten Ausbildung zugelassen wurde, wird er auch für die Dauer der Ausbildung im Gastland bleiben wollen. Er muß seinen

„Der Vertrag (...) untersagt den Mitgliedstaaten, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen, mit denen die Mobilität behindert wird. Andererseits fördert die Gemeinschaft ihrerseits die Mobilität der Studenten, vor allem durch die europäischen Aktionsprogramme.“

Vertrag über die Europäische Union Titel II

„Kapitel 3 Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend

Artikel 126

1. Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.

2. Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:

- Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;
 - Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
 - Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
 - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten;
 - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten;
 - Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer;
 - Förderung der Entwicklung der Fernlehre.
3. Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für den Bildungsbereich zuständigen internationalen Organisationen, insbesondere dem Europarat.
4. Als Beitrag zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels erläßt der Rat
- gemäß dem Verfahren des Artikels 189b und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses und des Ausschusses der Regionen Fördermaßnahmen unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten;
 - mit qualifizierter Mehrheit auf Vorschlag der Kommission Empfehlungen.

Artikel 127

1. Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.

2. Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:

- Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung;
 - Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt;
 - Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen;
 - Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen;
 - Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.
3. Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für die berufliche Bildung zuständigen internationalen Organisationen.
4. Der Rat erläßt gemäß dem Verfahren des Artikels 189c und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses Maßnahmen, die zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels beitragen, unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten.“



„Auf der Grundlage des ‘Bildungsparagraphen’ unternimmt die Europäische Gemeinschaft eine aktive Politik zur Förderung der Mobilität der Studenten innerhalb der Europäischen Union, insbesondere über die Durchführung von Aktionsprogrammen.“

Lebensunterhalt selbst bestreiten können. Dabei ist es vor allem von Bedeutung, ob und in welcher Höhe er Ausbildungsförderung erhält.

Nach Abschluß der Ausbildung muß das im Ausland erworbene Diplom im eigenen Land *anerkannt* werden. Auch für Studenten, die nur einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolviert haben, ist es wichtig, daß die Studienleistungen angerechnet werden können.

Förderung der studentischen Mobilität durch die Europäische Gemeinschaft

Das europäische Gemeinschaftsrecht ermöglicht es den Bürgern von EG-Mitgliedstaaten, in einem anderen Mitgliedstaat zu studieren. In erster Linie untersagt der Vertrag den Mitgliedstaaten, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen, mit denen die Mobilität behindert wird. Andererseits fördert die Gemeinschaft ihrerseits die Mobilität der Studenten, vor allem durch die europäischen Aktionsprogramme.

Bürger aus Drittländern können ebenfalls in den EG-Mitgliedstaaten studieren. Die Europäische Gemeinschaft hat im Bildungsbereich Übereinkünfte mit den Ländern des Europäischen Wirtschaftsraums (Island, Norwegen und Liechtenstein) sowie mit einer Reihe von Drittländern getroffen, darunter den USA und Kanada.

Die Rechte, die die Bürger der EG-Mitgliedstaaten aus dem europäischen Recht ableiten können, hängen vom ‘Status’ des jeweiligen EG-Bürgers ab, beispielsweise ‘Wanderarbeitnehmer’ (oder Familienangehöriger eines solchen) oder ‘gewöhnlicher Student’ (siehe Abschnitt 2). Die Teilnehmer an den gemeinschaftlichen Aktionsprogrammen nehmen eine völlig eigenständige Stellung ein; auf diese soll später eingegangen werden.

Das Verbot nationaler Maßnahmen, die die studentische Mobilität behindern

Zur Verwirklichung des Binnenmarktes sieht der EG-Vertrag die Freizügigkeit des Personenverkehrs vor. Nationale Maßnah-

men, mit denen diese Freizügigkeit behindert wird, sind untersagt. Dieses Verbot findet gemeinsam mit dem Verbot der Diskriminierung aufgrund der Staatsangehörigkeit Anwendung: Die Mitgliedstaaten dürfen ihre eigenen Bürger nicht besser behandeln als die Bürger anderer Mitgliedstaaten.

Die Freizügigkeit des Personenverkehrs kann auch für Studenten von Bedeutung sein; diese können bestimmte Rechte aus ihr ableiten. Der Gerichtshof trug in entscheidendem Maße zur Gewährung dieser Rechte bei.

Zulassung zur Ausbildung und Aufenthalt im Gastland

Trotz der unterschiedlichen Rechtsgrundlagen haben grundsätzlich alle drei Studentenkategorien das Recht, zu einer Ausbildung zugelassen zu werden. Für alle Studenten müssen daher dieselben Zulassungsbedingungen gelten. Was die Diplome der weiterführenden Schulen betrifft, gilt der Europäische Vertrag über die Gleichstellung der Diplome für die Hochschulzulassung. Aufgrund dieses Vertrags kann jemandem, der die Anforderungen für die Hochschulzulassung in seinem eigenen Land erfüllt, die Zulassung durch Universitäten in anderen Mitgliedstaaten nicht verweigert werden; es kann jedoch ein zusätzlicher Sprachtest verlangt werden. Die meisten EG-Mitgliedstaaten haben diesen Vertrag, der am 11. Dezember 1953 in Paris vom Europarat abgefaßt wurde, ratifiziert.

Der belgische Minerval wurde vom Europäischen Gerichtshof verboten, da von ausländischen EG-Studenten keine höheren Studiengebühren verlangt werden dürfen als von den Studenten des eigenen Landes. Die belgischen Universitäten dürfen niederländische Medizinstudenten, die keinen Studienplatz erhalten haben, nicht abweisen. Infolge des *numerus fixus* in den Niederlanden besaßen im Studienjahr 1995/96 mehr als die Hälfte der Studenten im ersten Studienjahr der Medizinischen Fakultät der Universität Antwerpen die niederländische Staatsangehörigkeit.

Die Studenten dürfen während der Dauer ihrer Ausbildung im Gastland bleiben, aber sie müssen über ausreichende Mit-



tel für ihren Lebensunterhalt verfügen und eine Krankenversicherung abgeschlossen haben.

Ausbildungsförderung

Die verschiedenen rechtlichen Stellungen kommen am stärksten beim Recht auf Ausbildungsförderung zur Finanzierung des Lebensunterhalts und der Ausbildung zum Tragen. Inwieweit kann der Student Anspruch auf Ausbildungsförderung in dem Mitgliedstaat erheben, in dem er die Ausbildung absolviert, welche der Mitgliedstaat seinen eigenen Bürgern gewährt?

Der studierwillige Wanderarbeitnehmer und seine Familienangehörigen befinden sich in der besten Position. Die Freizügigkeit der Arbeitnehmer ist eine wichtige Voraussetzung für die Vollendung des Binnenmarktes. Um diese Freizügigkeit zu ermöglichen, muß der Wanderarbeitnehmer vollständig in den Aufnahmezustand integriert sein. Eine Diskriminierung in bezug auf die Beschäftigung, Entlohnung und sonstigen Arbeitsbedingungen aufgrund der Staatsangehörigkeit ist verboten (Art. 48, Abs. 2 EG-Vertrag). Das abgeleitete Gemeinschaftsrecht (insbesondere Verordnung 1612/68 betreffend die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft) erkennt dem ausländischen Arbeitnehmer Rechte im Bereich der Bildung zu. Der Wanderarbeitnehmer und seine Familienangehörigen haben ein Anrecht auf Ausbildungsförderung zu denselben Bedingungen wie die Arbeitnehmer des Landes, in dem die Ausbildung stattfindet.

Der 'gewöhnliche Student' dagegen ist den Studenten des Mitgliedstaates, in dem er seine Ausbildung absolviert, nicht ganz gleichgestellt. Der Gerichtshof verfügte in den Urteilen Lair (Rechtssache 39/86) und Brown (Rechtssache 197/86), daß er lediglich Anrecht auf Ausbildungsförderung hat, sofern diese zur Deckung der Einschreibegebühren oder anderer Kosten, insbesondere Studiengebühren, welche für den Zugang zum Unterricht erhoben werden, bewilligt wird. Auf dem Stand des Gemeinschaftsrechts im Jahre 1988 befand sich das Anrecht auf ein Stipendium zur Deckung des Lebensunterhalts außerhalb des Geltungsbereichs des EWG-Vertrages.

Die Aktionsprogramme

Auf der Grundlage des 'Bildungsparagrafen' unternimmt die Europäische Gemeinschaft eine aktive Politik zur Förderung der Mobilität der Studenten innerhalb der Europäischen Union, insbesondere über die Durchführung von Aktionsprogrammen. Die Gemeinschaft stellt Beihilfen für die Aktivitäten von Bildungseinrichtungen zur Verfügung, die zur Erreichung der Zielsetzungen dieser Programme beitragen. Seit 1987 wurden verschiedene EG-Programme verabschiedet. Zu den bekanntesten zählen ERASMUS (Mobilität von Hochschulstudenten), LINGUA (Förderung von Fremdsprachenkenntnissen), COMETT (Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Betrieben bei der Ausbildung im technologischen Bereich) und TEMPUS (Transeuropäisches Mobilitätsprogramm für Hochschulstudenten). Im Januar 1995 traten zwei neue Programme in Kraft: LEONARDO DA VINCI zur Verbesserung der beruflichen Ausbildung, und SOKRATES, unter dem unter anderem ERASMUS und LINGUA zusammengelegt wurden. ERASMUS stellt den ersten Hauptteil des SOKRATES-Programms dar. Obgleich es Verschiedenheiten zwischen dem 'alten' und dem 'neuen' ERASMUS-Programm gibt, hat sich an der rechtlichen Stellung der teilnehmenden Studenten nichts geändert.

Das ERASMUS-Programm

Der stärkste Studentenaustausch findet über das ERASMUS-Programm statt: Im Studienjahr 1994/1995 nahmen mehr als 127.000 Studenten an diesem Programm teil. Die Stellung der ERASMUS-Studenten ist weitgehend geregelt. Wenn ein Student die Auswahlkriterien erfüllt (u.a. kein Studienanfänger, ausreichende Kenntnisse der Sprache, in der der Unterricht an der Gastuniversität erteilt wird), darf der Möglichkeit eines Auslandsaufenthalts von drei bis zwölf Monaten in einem anderen Mitgliedstaat nichts in den Weg gestellt werden. Der Student ist weiterhin an der Universität in seinem eigenen Land eingeschrieben und zahlt keine Einschreibegebühren an der aufnehmenden Bildungseinrichtung. Überdies wird ihm in voller Höhe Ausbildungsförderung gezahlt, sofern er diese in seinem eigenen Mitgliedstaat erhält. Daneben sieht das ERASMUS-Programm ein System unmittelbarer finan-

„Der stärkste Studentenaustausch findet über das ERASMUS-Programm statt: Im Studienjahr 1994/1995 nahmen mehr als 127.000 Studenten an diesem Programm teil.“

„Im Studienjahr 1994/1995 wurden fast 70 Millionen Ecu für ERASMUS-Stipendien ausgezahlt.“



„Neben der Verfolgung einer eigenen Bildungspolitik setzt das EG-Recht den Politiken der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich auch Grenzen. In den meisten Fällen bedeutet dies, daß ausländische Studenten genauso behandelt werden müssen wie die Studenten des eigenen Landes.“

„Es steht den Mitgliedstaaten frei, weitere Verpflichtungen einzugehen als die, die ihnen das europäische Recht auferlegt. Sie haben die Befugnis, bilaterale Abkommen zu schließen, die die Mobilität fördern.“

zieller Hilfe zum Ausgleich der durch die Mobilität entstehenden zusätzlichen Kosten vor, wie Reisekosten und höhere Kosten für den Lebensunterhalt im Gastland. Im Studienjahr 1994/1995 wurden fast 70 Millionen Ecu für ERASMUS-Stipendien ausgezahlt. Schließlich werden in vielen Ländern zusätzliche Möglichkeiten für die ERASMUS-Studenten bereitgestellt, wie beispielsweise Hilfe bei der Zimmersuche und Sprachkurse.

Anerkennung von Diplomen

Anerkennung von beruflichen Befähigungsnachweisen

Ein Teil der Studenten, die eine Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat absolviert haben, wollen nach ihrer Beendigung in ihr Herkunftsland zurückkehren. Für den Zugang zu vielen Berufen ist ein Diplom erforderlich. Für die Zulassung muß das im Ausland erworbene Diplom im eigenen Land anerkannt werden.

Der EG-Vertrag ermächtigt den Rat, Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung der Diplome zu erlassen (Art. 57 EG-Vertrag). Neben einer Reihe branchenspezifischer Richtlinien, insbesondere für ärztliche und arztähnliche Berufe, wurden auch zwei allgemeine Richtlinien verabschiedet: eine zur Anerkennung von Berufsausbildungen mit einer Dauer von mehr als drei Jahren sowie eine weitere zur Anerkennung von Berufsausbildungen mit einer Dauer von weniger als drei Jahren. Bei diesen allgemeinen Richtlinien liegt der Schwerpunkt auf dem gegenseitigen Vertrauen zwischen den Mitgliedstaaten: Wenn ein bestimmtes Diplom in einem Mitgliedstaat anerkannt wurde, soll es auch in den anderen Mitgliedstaaten als ausreichender Nachweis angesehen werden.

Anerkennung von Studiennachweisen

Auch für Studenten, die nur einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland durchführen, ist es wichtig, daß die dort erworbenen Studienresultate auf ihr Studium angerechnet werden. Obgleich die Mitgliedstaaten nicht zur Anerkennung von Studiennachweisen verpflichtet werden können, ist

das Handeln der Europäischen Gemeinschaft unter anderem auch auf die Förderung der Anerkennung der Studienzeiten gerichtet, um die Mobilität von Studenten und Dozenten zu fördern (Art. 126 Abs. 2 EG-Vertrag).

Die Anerkennung akademischer Nachweise wurde als Zielsetzung in das Sokrates-Programm aufgenommen. Hochschulprogramme werden nur dann genehmigt und kommen daher nur dann für eine finanzielle Förderung in Betracht, wenn die in einem anderen Mitgliedstaat verbrachte Studienzeit von der entsendenden Bildungseinrichtung vollständig anerkannt wird.

Die EG und die Mitgliedstaaten haben ein in der gesamten Gemeinschaft geltendes Europäisches System zur Anerkennung von Studienleistungen (ECTS) eingeführt. Mit Hilfe dieses Systems können den an den Programmen teilnehmenden Studenten für die Ausbildung, die sie an der Universität eines anderen Mitgliedstaates absolvieren oder absolviert haben, Punkte anerkannt werden. Aufgabe des Netzes der Nationalen Informationszentren für die Anerkennung von Studiennachweisen (NARIC) ist es, Ratschläge im Hinblick auf die Übertragbarkeit von im Ausland erworbenen Studienpunkten zu erteilen. Dennoch sind in diesem Punkt noch Verbesserungen möglich. Die Bildungseinrichtungen, insbesondere die Prüfungskommissionen, verhalten sich eher zurückhaltend bei der Anerkennung von Studienzeiten, die in einem anderen EG-Land abgeleistet wurden. Die Besonderheiten der nationalen Bildungssysteme und ihre mangelhafte Durchschaubarkeit für andere Mitgliedstaaten tragen hierzu noch bei.

Ergänzende Bemerkungen

Neben der Verfolgung einer eigenen Bildungspolitik setzt das EG-Recht den Politiken der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich auch Grenzen. In den meisten Fällen bedeutet dies, daß ausländische Studenten genauso behandelt werden müssen wie die Studenten des eigenen Landes. Der Anwendungsbereich des Verbots der Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit hängt ab vom Stand



des Gemeinschaftsrechts. Im Jahre 1988, nach dem Urteil des Gerichtshofs in der Rechtssache Lair, befand sich die Ausbildungsförderung zur Deckung der Lebenshaltungskosten außerhalb des EWG-Vertrags. Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß die gesamte Ausbildungsförderung in den Wirkungsbereich des EG-Vertrags fallen wird, da seit Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht die Förderung der studentischen Mobilität zu den Befugnissen der Gemeinschaft zählt.

Sofern dieser Fall jedoch nicht eintritt, haben Studenten, die eine vollständige Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat ableisten wollen, ein Interesse daran, als Arbeitnehmer eingestuft zu werden, denn Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen verfügen über dasselbe Recht auf Ausbildungsförderung wie die Studenten des Gastlandes.

Innerhalb der Grenzen, die das europäische Recht setzt, können die EG-Mitgliedstaaten ihre Bildungspolitik selbst bestimmen. Es steht den Mitgliedstaaten frei, weitere Verpflichtungen einzugehen als die, die ihnen das europäische Recht auferlegt. Sie haben die Befugnis, bilaterale

Abkommen zu schließen, die die Mobilität fördern. Aufgrund von Absprachen, die die niederländische Regierung getroffen hat, können niederländische Studenten beispielsweise ohne Verlust ihrer Ausbildungsförderung in Nordrhein-Westfalen und in Flandern studieren.

Schlußfolgerung

Die Möglichkeiten, die die EG-Bürger zum Studium in einem anderen Mitgliedstaat haben, hängen von einer Reihe von Faktoren ab. In erster Linie kommt es darauf an, wie lange der Student im Ausland bleiben will. Die Aktionsprogramme der Europäischen Gemeinschaft ermöglichen lediglich einen zeitlich befristeten Aufenthalt. Die Rechte des im Ausland studierenden Studenten hängen von seinem rechtlichen Status ab. Wenn ein Student seine gesamte Ausbildung im Gastland durchlaufen will, ist seine rechtliche Stellung am besten, wenn er als europäischer Arbeitnehmer eingestuft wird. Das Gemeinschaftsrecht entwickelt sich jedoch weiter: Bei den mobilen Studenten (und ihren Rechten) bewegt sich etwas.

Lektüre zum Thema

Diese Rubrik wurde von

**Martina
Ní Cheallaigh,**

Bibliothekarin im
CEDEFOP, mit Unterstützung
der Mitglieder des
Dokumentations-
netzwerkes erstellt

Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen über die Entwicklung der Berufsbildung und der Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.



Literaturhinweise

ERASMUS Programm

Das SOKRATES-Programm ist jetzt mit ERASMUS, dem EU-Programm für den Bereich Hochschulbildung, zusammengefaßt. ERASMUS umfaßt zwei Hauptaktionsbereiche: Es bietet Universitäten Zuschüsse für Aktivitäten mit europäischer Dimension und Mobilitätsstipendien für Studenten. Die Zuschüsse für Universitäten beinhalten institutionelle Verträge zur Organisation der Mobilität von Studenten und Dozenten, das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen aus dem Ausland (ECTS), Lehrplan- und Kursentwicklung, Intensivprogramme, Vorbereitungstreffen und Projekte der universitären Zusammenarbeit zu Themen von gemeinsamem Interesse. Nachstehend sind einige Broschüren und Informationschriften über ERASMUS aufgeführt, die in den EU-Sprachen bei den nationalen SOKRATES-Stellen in den Mitgliedstaaten und beim Zentralbüro erhältlich sind:

SOKRATES & JUGEND

Büro für technische Unterstützung
rue Montoyer 70
B-1000 Brüssel
Tel. +322 2330111
Fax. +322 2330150

SOKRATES, Leitfaden für Antragsteller

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 52 S.,
ISBN 92-827-0303-7

SOKRATES, Handbuch der guten Durchführungspraxis zu ERASMUS,

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 34 S., ISBN 92-827-6420-6

SOCRATES, étude comparative des initiatives de garantie et d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Europe,

Brüssel, 1996, 30 S.

SOCRATES, les stratégies européennes des universités: aide-mémoire de la CRE aux institutions européennes d'enseignement supérieur,

Brüssel, 1996, 19 S.

COMETT: Ergebnisse

Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 132 S.
ISBN 92-826-9423-2 (en)
EN, FR, DE

Dieser Bericht faßt die Synergieeffekte zwischen COMETT (Aktionsprogramm zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft im Bereich der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Technologie) und anderen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen in Europa zusammen. Der Bericht stützt sich auf die seit Beginn des COMETT-Programms gewonnenen Erfahrungen, ist aber darüber hinaus auch zukunftsgerichtet und baut zudem auf dem gesamten durch das vierte Rahmenprogramm für Forschung sowie durch die neuen LEONARDO und SOKRATES-Programme freigesetzten Potential auf.

ERASMUS & LINGUA 1995/96 directory - répertoire - Verzeichnis

Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 1915 S.
ISBN 92-827-5480-4
EN/FR/DE

Hauptzielsetzung dieses Buches soll sein, auf der Grundlage der im Juni 1995 verfügbaren Informationen einen umfassenden Leitfaden für alle Hochschulkoooperationsprogramme (ICP) zu geben, die 1995-1996 von der Gemeinschaft gefördert wurden, wobei alle Länder der Gemeinschaft sowie die EFTA-Staaten Schweiz, Liechtenstein, Norwegen und Island berücksichtigt wurden. Die Programmbeschreibungen enthalten Informationen über: die Art der finanzierten Zusammenarbeit, den abgedeckten Studienbereich, die beteiligten Hochschuleinrichtungen mit Angabe von Namen und Anschriften der Koordinatoren und Direktoren, einen kurzen Überblick über die Anzahl der Teilnehmer. Ebenfalls enthalten sind Listen mit Besuchsstipendien für Hochschuldozenten, Einrichtungen, die am Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) teilnehmen, sowie Einzelheiten über weitere über ERASMUS finanzierte Aktivitäten. Die Teilnahme an LINGUA II ist durchgehend angegeben. Der Leitfaden wurde für Insti-



tutionen oder Einzelpersonen erstellt, die nach Partnern für die Einrichtung neuer Programme suchen.

Bericht an das Europäische Parlament und an den Rat über den Stand der Anwendung der allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome.

Europäische Kommission
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 36 S.
(KOM(96) 46 endg.)
ISBN 92-78-00258-5 (en)
ISSN 0254-1475 (en)
DA, DE, EL, EN, ES, FR, IT, NL, PT, FI, SV

Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Verfahren zur Anerkennung der Diplome für die unter die Liberalisierungs- und Übergangsrichtlinien fallenden Berufstätigkeiten in Ergänzung zu der allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Diplome.

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union, in: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG (Luxemburg)
C 115, 1996, S. 16-33
ISSN 0378-6986(en)
DA, DE, EL, EN, ES, FR, IT, NL, PT, FI, SV

Die Kommission nimmt in diesem Bericht Bezug auf die Anwendung des Verfahrens zur Anerkennung von Hochschuldiplomen. Die Begriffe „Hochschuldiplom“ und „Ausbildungsnachweis nach Abschluß der Hochschulbildung“ werden darin näher erläutert. Getreu dem Subsidiaritätsprinzip entscheidet jeder Mitgliedstaat selbst darüber, welcher Qualifikationsstufe ein beruflicher Befähigungsnachweis im Vergleich zu einem Diplom entspricht, und legt fest, ob eine Einrichtung als Hochschuleinrichtung gilt oder nicht. Die Richtlinie legt als allgemeine Regel fest, daß jemand, der zur Ausübung eines Berufes in seinem Herkunftsland berechtigt ist, Anspruch auf Anerkennung seines Befähigungsnachweises in dem Aufnahme-land hat. Dazu können jedoch Ausgleichsleistungen wie Praktika oder Eignungstests gefordert werden.

Der Mitgliedstaat muß binnen 4 Monaten über den an ihn gestellten Antrag entscheiden. Auskunft über die Richtlinie für

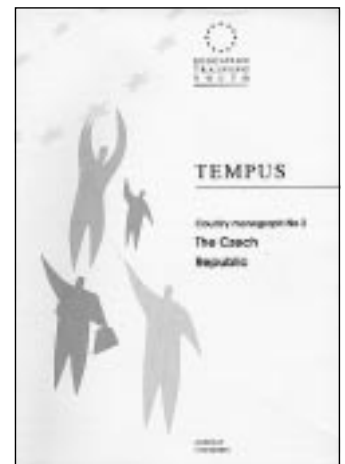
Antragsteller erteilen die nationalen Informationszentren für die Anerkennung akademischer Qualifikationen (NARICs) oder die Koordinatoren. Für einige Berufe gelten für den Bewerber jedoch die nationalen Einstellungsvoraussetzungen. Dabei sind Zugang zum Beruf und Zugang zur Beschäftigung voneinander zu unterscheiden.

Das zweite Dokument, ein Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union führt in den Mitgliedstaaten ein Verfahren zur Anerkennung der Diplome für bestimmte Berufstätigkeiten ein, die in einer Liste erfaßt wurden.

TEMPUS Ländermonographien

- No 1 - The Slovak Republic,**
1995, 88 S., ISBN 92-826-8724-4 (en)
No 2 - The Czech Republic.
1996, 153 S. ISBN 92-827-5909-1 (en)
No 3.- Romania,
1996, 156 S., ISBN, 92-827-5988-1 (en)
No 4 - Bulgaria,
1996, 155 S., ISBN 92-827-5999-7 (en)
No 5 - Hungary,
1996, 154 S., ISBN 92-827-6005-7 (en)
No 6 - Slovenia,
1996, 148 S., ISBN 92-827-6002-2 (en)
No 7 - Poland,
1996, 158 S., ISBN 92-827-6008-1 (en)
Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1996, 153 S.
EN, FR, RU

In dieser Länderberichtsserie werden die Auswirkungen der Tempus-Phare-Programme in sieben teilnehmenden Ländern in Mittel- und Osteuropa geschildert. Teil I, mit einem für alle Länderberichte dieser Serie einheitlichen Text, beschreibt die Eigenschaften von Tempus, die in allen dem Programm angeschlossenen Ländern weitgehend ähnlich sind. Es werden drei Ebenen untersucht: die individuellen Projekte, die Universitäten als Einrichtungen und die nationale Ebene. Es werden die durch Tempus erreichten Verbesserungen beschrieben, und es wird vorgeschlagen, diese nicht nur unter dem Aspekt der konkreten Ergebnisse (Lehrpläne, neue Ausstattung), sondern auch im Hinblick auf die infolge von Tempus geschaffenen Prozesse und Infrastrukturen zu sehen.





Teil II beschreibt die Lage in dem jeweiligen untersuchten Land. Teil III enthält allgemeine und spezifische Schlußfolgerungen, die in allen Bänden größtenteils, jedoch nicht vollständig gleich ausfallen.

Ortelius-Datenbank

Internet-Benutzer hatten von März bis Oktober 1996 Gelegenheit, Ortelius, die europäische Datenbank über Hochschulbildung, kostenlos zu nutzen. Ortelius wird von Consorzio Ortelius in Florenz koordiniert. Sie enthält Informationen über die Hochschulbildungssysteme in den EU-Mitgliedstaaten und stellt die Institutionen einschließlich Beschreibung ihrer verschiedenen Fachrichtungen und Dienstleistungen vor. In den Sparten Qualifikationen und Curricula findet der Benutzer detaillierte akademische Informationen über jede Fakultät oder die einzelnen Fachbereiche. Künftig sollen WWW-Verbindungen zu den Homepages der einzelnen Institutionen geschaffen werden. Die Ortelius-Datenbank enthält ferner Informationen über die europäische Gesetzgebung und Programme zur Hochschulbildung. Ab 1997 ist die Datenbank bei Unterzeichnung eines Jahresabonnements auf Internet zugänglich. Als Nebenprodukte der Datenbank sind eine Reihe von Veröffentlichungen in Vorbereitung. Zwei sind bereits jetzt erhältlich:

Directory of institutions of higher education, All the addresses students need to know for studying in the European Union

Ortelius

Florenz, Giunti Multimedia, 1995, 477 p.

ISBN 88-09-20770-X

EN

The European Student's Guide, Information, tips and tricks for studying in the European Union

Consortium Ortelius

Florenz, Giunti Multimedia, 1995, 299 p.

ISBN 88-09-20783-1

EN

Internationalisierung der Hochschulbildung

Centre for Educational Research and Innovation, CERI - Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD,

Paris, 1996, 135 S.

(OECD Dokumente)

ISBN 92-64-15288-1

EN

Mit der Globalisierung der OECD-Länder geht auch eine Globalisierung des Bildungswesens einher, die eine der größten Herausforderungen für das Hochschulwesen darstellt. Internationalisierung bedeutet Intensivierung des internationalen Studentenaustauschs und veränderte Lehrpläne für einheimische Studenten. Trotz der bestehenden Unterschiede zwischen den Bildungsstrukturen bemühen sich Hochschuleinrichtungen weltweit, ihre Programme zu internationalisieren. Auf der Grundlage von Diskussionen und Vorträgen eines Seminars, das vom 30. Nov. bis 1. Dez. 1995 in Den Haag stattfand, gibt die vorliegende Veröffentlichung einen umfassenden Überblick über die von einzelnen Ländern im Bereich Internationalisierung eingeleiteten Entwicklungen und die verfolgten Ansätze. Einzelne Kapitel befassen sich mit der Internationalisierung der Lehrpläne, der Finanzierung und den Auswirkungen internationalisierten Lehrens und Lernens und der Sicht der Regierungen, Hochschuleinrichtungen, Berufsverbände sowie der Unternehmen in Nordamerika.

Information technology and the future of post-secondary education

Centre for Educational Research and Innovation, CERI. Programme on Institutional Management in Higher Education, IMHE, OECD

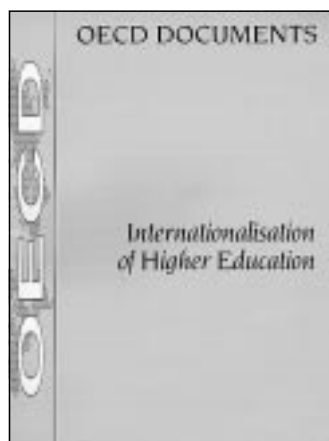
Paris, 1996, 138 S.

(OECD Dokumente)

ISBN 92-64-14923-6 (en)

EN, FR

Das Bildungswesen nach Abschluß der Sekundarstufe II steht am Ende dieses Jahrhunderts vor einer dreifachen Herausforderung: Wie schafft man es, eine auf das 21. Jahrhundert angepaßte, qualitativ hochwertige Bildung und Ausbildung für alle Erwachsenen anzubieten, die eine solche Bildung und Ausbildung benötigen, und das möglichst kostengünstig? Informations- und Kommunikationstechnologien können bei der Bewältigung dieser Aufgabe hilfreich sein. Der Bericht greift die wichtigsten Fragen auf, die sich bei der Schaffung einer neuen Lehr- und





Lernumgebung stellen, und geht auf die Auswirkungen auf Lehrer und Studenten ein. Durch Informations- und Kommunikationstechnologien können Lehren und Lernen sowohl im direkten Klassenunterricht als auch im Fernunterricht verbessert und die Unterschiede zwischen diesen beiden Lehrmodellen langsam abgebaut werden. Dadurch werden neue Fragen für die Hochschulverwaltung aufgeworfen, da sich immer mehr Studenten selbst mit den neuesten Technologien ausrüsten werden.

Performance standards in education: in search of quality

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD,
Paris, 1995, 220 S.
ISBN 92-64-14568-0 (en)
EN, FR

Leistungsstandards für Studenten sind in vielen OECD-Ländern ein zentrales Element der Bildungspolitik, jedoch ist bisher wenig darüber veröffentlicht worden, wie diese Standards erarbeitet, überprüft und gemeldet werden. Wer legt sie fest? Welche Rolle nimmt die Regierung dabei ein? Können Leistungsstandards für Studenten als Meßlatte für Bildungseffizienz eingesetzt werden? Wer kann die Leistung von Studenten besser beurteilen, Lehrer oder externe Prüfer? Zwar herrscht wenig Konsens über diese Fragen, jedoch wächst das Bewußtsein für die Notwendigkeit klarer Entscheidungen und politischer Maßnahmen. Die auf der Grundlage von Expertenberichten aus zehn OECD-Ländern (Österreich, Kanada, UK: England und Wales, Frankreich, Deutschland: Nordrhein-Westfalen, Irland, Japan, Spanien, Schweden, Vereinigte Staaten) erarbeitete Studie zeigt eine Reihe verschiedener Ansätze für die Standardsetzung auf, die das allgemeine Streben nach Qualität im Bildungswesen aufzeigen. Dabei wird auch deutlich, mit welchen grundverschiedenen Mitteln dieses Ziel erreicht werden soll.

Educational research and development: trends, issues and challenges.

Kogan M.; Tuijnman A.
Centre for Educational Research and Innovation, CERI - OECD,
Paris, 1995, 180 S.

ISBN 92-64-14553-2 (en)
EN, FR

Dies ist der erste Bericht über eine fortlaufende Studie des CERI über die Mittel und Wege zur Verbesserung der Wissensgrundlage für die Lehrpraxis und politische Entscheidungsträger, die von den Regierungen weltweit dringend benötigt werden. Er unterstreicht sowohl die Bedeutung von Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich als auch die offensichtliche Notwendigkeit, deren Relevanz und Effizienz zu verbessern, um die vorhandenen Mittel effizienter einsetzen und den Umfang neuer Investitionen festlegen zu können. Das wird jedoch weitgehend davon abhängen, ob die unterschiedlichen Interessen aufeinander abgestimmt und zwischen den „drei Gemeinschaften“ Forschern, politischen Entscheidungsträgern und Praktikern eine bessere Partnerschaft aufgebaut werden kann. Die CERI-Studie wurde mit dem ausdrücklichen Ziel in Auftrag gegeben, die bestehenden Probleme zu benennen und Vorschläge zur Verbesserung der Situation zu erarbeiten.

Knowledge bases for education policies, Ergebnisse einer vom 11. bis 13. September 1995 in Maastricht (Niederlande) veranstalteten Konferenz

Centre for Educational Research and Innovation, CERI - OECD,
Paris, 1996, 174 S.
ISBN 92-64-14895-7
EN

Diese Veröffentlichung unterstreicht die Notwendigkeit für politische Entscheidungsträger, nicht nur Forschung und Entwicklung als Wissensgrundlage heranzuziehen, sondern sich auch auf andere Formen wie Prüf- und Anzeigesysteme auf nationaler und internationaler Ebene zu stützen. Der Rückgriff auf eine größere Bandbreite von Wissensgrundlagen unterstreicht die wichtige Rolle von „Vermittlern“, welche die notwendige Kommunikation und gegenseitige Bereicherung unter Wissensproduzenten, Entscheidungsträgern und Praktikern erleichtern.

Educational research and development: Austria, Germany, Switzerland.

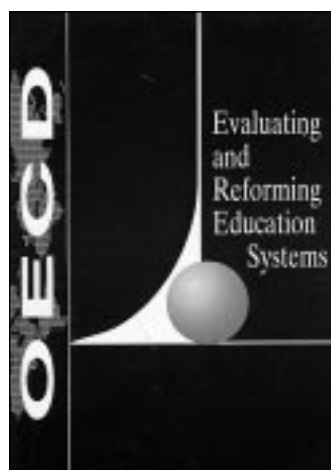
OECD
Paris, 1995, 90 S.





(OECD Dokumente)
ISBN 92-64-14554-0 (en)
EN, FR

Dieses Dokument enthält die Berichte des dritten gemeinsamen internationalen Seminars des CERI über die Rolle der Regierungen bei der Organisation und Förderung von Forschung und Entwicklung, das vom 5.-7. Oktober 1994 in Wien stattfand. Darin werden die politischen Rahmenbedingungen für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich in den drei hauptsächlich untersuchten Ländern (Österreich, Deutschland, Schweiz) beschrieben, die Hauptübereinstimmungen und -unterschiede in Forschung und politischer Kultur untersucht und mit den Forschungs- und Entwicklungsansätzen in anderen Mitgliedstaaten verglichen.



Evaluating and reforming education systems.

Kallen D., Kogan M. et al.
OECD
Paris, 1996, 83 p.
ISBN 92-64-14779-9 (en)
EN, FR

Um auf die Anforderungen der Regierungen und der Öffentlichkeit im allgemeinen eingehen zu können, ist eine verstärkte ständige Auswertung in den Schulen erforderlich. Dazu müssen neue Methoden und Praktiken eingeführt werden. Auswertungsmethoden und -praktiken sollten sich auf Grundkonzepte stützen, die so transparent wie möglich sein und einen Konsens aller Beteiligten widerspiegeln müssen. Somit könnte ein außenstehender Beurteiler Evaluierungsstrategien ausarbeiten und umsetzen, die auf Bildungsreformen in einem beliebigen nationalen Kontext anwendbar sind.

Structural adjustment and the changing face of education.

Carnoy M.
ILO
in: International Labour Review (Geneva), 134(6), 1996, S. 653-673
ISSN 0020-7780 (en)
EN, FR

Alle Volkswirtschaften müssen sich neuen strukturellen Gegebenheiten anpassen, und dem Bildungssektor wird aufgrund

seiner entscheidenden Rolle bei der Anwendung von Wissen und Information in der Produktion in allen Gesellschaften große Aufmerksamkeit gewidmet. Der Autor analysiert die von der Weltbank empfohlenen besonderen Anpassungsstrategien und greift die Diskussion über die Frage auf, welche Priorität der Grundbildung im Vergleich zur Hochschulbildung eingeräumt werden sollte. Er erläutert die Hauptmerkmale der eingeleiteten Reformen, beschreibt deren Auswirkung auf die Bildungsqualität und weist auf alternative Ansätze hin, die in Betracht gezogen werden sollten.

Reviews of National Policies for Education: Finland higher education.

OECD
Paris, 1995, 246 S.
ISBN 92-64-14442-0
EN

Die finnische Regierung hat zur Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung bewußt die Hochschulbildung für die breite Masse gefördert. Die Wirtschaftskrise und hohe Arbeitslosenzahlen erfordern jedoch ein effizienteres Ressourcenmanagement und einen besseren Übergang vom Bildungswesen in die Erwerbstätigkeit. Dieser Bericht befaßt sich mit den verschiedenen Maßnahmen, die zur Bekämpfung der genannten Probleme erarbeitet wurden: systematische Evaluierung der Bildungsqualität und der daraus folgenden Ergebnisse, Dezentralisierung vieler Entscheidungen, welche die Hochschulbildung betreffen, Schaffung eines neuen und professionelleren Bereichs und neuer, auf einer Zwischenstufe anzusiedelnden Universitätsdiplome. Die Umsetzung dieser Ziele erfordert eine stärkere Personalentwicklung und die Schaffung eines Gleichgewichts zwischen Lehre und Forschung, wobei das institutionelle Management auf allen Ebenen zu verbessern ist. Ferner müssen die neu geschaffenen Diplome stärker auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes abgestimmt werden.

Student mobility

in: European Journal of Education (Abingdon), 31(2), 1996, 251 S.
ISSN 0141-8211
EN





Die Mobilität von Studenten in der Europäischen Union wird als Teil eines weiter gefaßten politischen Auftrags gesehen, der auf die Freizügigkeit im Binnenmarkt abzielt. Seit 1988 haben die Programme ERASMUS, COMETT und LINGUA einen entscheidenden Beitrag zur Mobilität der Studenten in den Ländern der EU geleistet. Die ersten beiden Artikel dieser Veröffentlichung geben einen allgemeinen statistischen Überblick über die Mobilität von Studenten in der EU, wobei sowohl die „spontane“, auf Eigeninitiative beruhende Mobilität von Studenten, als auch die „organisierte“ Mobilität mit Hilfe von ERASMUS oder LINGUA-Stipendien erfaßt wurden. Weitere Artikel behandeln die transatlantische Studentenmobilität zwischen Europa und den USA, die lange Tradition beider Mobilitätstypen in Skandinavien, geben eine wirtschaftliche Analyse der Studentenmobilität in der EU und enthalten zudem zwei Fallstudien über den nationalen Ansatz im Bereich Mobilität in den Niederlanden und Japan.

La Universidad de los noventa

Neave, G., Munõs Vistoria, F., De Miguel M. et al.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft, in: Revista de Educación (Madrid), 308, 1995, 401 S.

ISSN 0034-8082

ES

Sondernummer der Revista de Educación über die Hochschule der neunziger Jahre, in der unter anderem folgende Themen behandelt werden: 1) die Qualität des Hochschulwesens, wobei die Qualitätsstrategien unter historischem und strukturellem Gesichtspunkt analysiert werden, um zu erfahren, welche Behörde die Systeme zur Qualitätskontrolle oder -sicherung ausarbeitet. Ferner wird eine Vergleichsanalyse durchgeführt, die es ermöglicht, die verschiedenen, hauptsächlich in Frankreich, den Niederlanden und Großbritannien angewandten Modelle kennenzulernen. 2) Der Hochschulzugang in Spanien. 3) Die Beziehungen zwischen dem Hochschulwesen und dem Arbeitsmarkt. Dargestellt werden die wichtigsten Diskussionen und Fragestellungen in der Forschung über dieses Thema, die sozio-ökonomischen Herausforderungen für die Hochschule, der Einfluß der Europäischen Union auf die Umstrukturierung des

Hochschulwesens in Europa sowie die Bestrebungen und Maßnahmen zur Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den während des Studiums erlangten Kompetenzen und Erfahrungen und den Erfordernissen am Arbeitsplatz.

The Danish Model - das dänische Modell - le modèle danois

Video produced by DTI Arbejdsliv, Tåstrup, 1996, 13 Minuten, DK 145.

DE, EN, FR

DTI Arbejdsliv, Gregersensvej,

Postbox 141, DK-2630 Tåstrup,

Tel. ++43 504801, Fax. ++43 504833

Ein neues Videoband, auf dem das Berufsbildungs- und Ausbildungssystem in Dänemark beschrieben wird. Auf diesem in englischer, deutscher und französischer Sprache vorliegenden Video wird versucht, Ausländern die Besonderheiten des dänischen Modells, insbesondere die aus Ministerien, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bestehende dreigliedrige Struktur, nahezubringen. Es wird die Dynamik der Berufsausbildung beschrieben, wie das System weiterentwickelt und erneuert wird, und auf die Rolle der Sozialpartner in diesem Prozeß eingegangen. Anhand einer Reihe von Beispielen wird gezeigt, wie diese Zusammenarbeit in der Praxis funktioniert. Der breitgefächerte Überblick über das dänische Berufsausbildungssystem gibt ein lebendiges Bild vom Zusammenspiel zwischen Schulen, Einrichtungen und Unternehmen, was zweifelsohne für künftige Zusammenarbeitsprojekte mit Partnern im Ausland sehr wertvoll ist.

Doppelqualifizierung im Handwerk. Ergebnisse und Kommentierungen einer Betriebs- und Schülerbefragung

Esser, F.H.; Fischer, A.; Steeger, G.;

Twardy, M.

Bad Laasphe i.W., Köln, Kommissionsverlag Adalbert Carl,

1996, 102 S. + Anhang

(Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 47)

ISBN 3-88149-087-7

DE

Sinkende Lehrlingszahlen in vielen Bereichen des Handwerks lassen es zunehmend wichtig erscheinen, sich über die



Attraktivität der Ausbildung Gedanken zu machen und diese nach Möglichkeit zu erhöhen. Dieses Ziel verfolgte eine Untersuchung, die der Frage nachging, ob doppelqualifizierende Ausbildungsangebote sowohl für die potentiellen Auszubildenden als auch für die ausbildenden Handwerksbetriebe attraktiv sind. Mit Beginn 1994 wurde deshalb in fünf ausgesuchten Kammerbezirken eine Befragung von Betrieben und Nachschülern durchgeführt, deren Ergebnisse in dem vorliegenden Band mitgeteilt werden. Einer ausführlichen analysierenden Darstellung der konkreten Untersuchungsergebnisse folgt die Darstellung von Konsequenzen und Vorschläge zur Gestaltung doppelqualifizierender Ausbildungsgänge im Handwerk, denen ein hoher Wert zur Erhöhung der Attraktivität besonders in Bezug auf Nachwuchssicherung (Betriebsbefragung) und bezüglich der eigenen Berufsverlaufplanung (Schülerbefragung) beigemessen wird. Zur Realisierung entsprechender doppelqualifizierender Ausbildungsgänge beschäftigen sich die Autoren auch mit der Notwendigkeit der Entwicklung bzw. Aktualisierung der betrieblichen Organisationsstruktur und mit der pädagogischen Qualifikation von betrieblichen Führungskräften.

Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung: Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge.

Mucke K.; Schwiedrzik B.
Bundesinstitut für Berufsbildung,
Berlin/Bonn, 1995, 215 S.
(Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, 14)
DE
*Bundesinstitut für Berufsbildung, Ref. K3,
Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin*

Dieser Bericht faßt den gegenwärtigen Stand der Diskussion über die Frage zusammen, inwieweit Absolventen einer Lehrlingsausbildung im dualen System in der Lage sind, ihre Ausbildung an der Hochschule fortzusetzen. Er enthält politische Erwägungen und Vorschläge der Bundesregierung, des Bildungsministeriums, der Länderregierungen, der Arbeitgeber und der Gewerkschaften. Die vom BIBB zu dieser Frage erarbeiteten Materialien enthalten Empfehlungen, Standpunkte und Forschungsergebnisse aus

Projekten, in denen diskutiert wurde, ob Personen mit fachlicher Berufserfahrung, die jedoch kein Abitur haben, der Zugang zur Hochschule eröffnet werden sollte, und zeigt die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auf.

La qualité de la formation

Bonamy J.; Voisin A.
in: Education permanente (Arcueil), 126,
1996, 253 S.
ISSN 0339-7513
FR

Die Qualität des Bildungswesens ist für Unternehmen, Staatsorgane und Bildungseinrichtungen zu einer der größten Herausforderungen geworden. Diese Veröffentlichung faßt die laufenden Diskussionen und Maßnahmen im Rahmen der in Frankreich und Europa verfolgten Qualitätsansätze zusammen.

Shaping our future, a strategy for enterprise in Ireland in the 21st century

Dublin, Forfas. 1996
EN
*Forfas, Wilton Park House, Wilton Place,
IRL-Dublin 2*

Dieser Bericht ist das detaillierteste und umfassendste wirtschaftliche Strategiedokument seit dem Culliton-Bericht. Er behandelt sowohl die allgemeine Haushalts- und Finanzpolitik als auch spezifische Maßnahmen zur Förderung der industriellen Entwicklung in den kommenden 15 Jahren. Darin werden eine Reihe verschiedener Reformen zur Erlangung internationaler Wettbewerbsqualifikationen durch Bildung und Ausbildung vorgeschlagen. Unter anderem fallen darunter: höhere Ausbildungsausgaben vom Staat und den privaten Unternehmen, stärkere Förderung von Technik- und Sprachkursen, Umverteilung der Bildungsausgaben zur Förderung potentieller Schulabbrecher, und Einführung eines neuen Systems staatlich anerkannter Ausbildungspläne für Lehrlinge.

Onderwijsrecht en onderwijsbeleid in Nederland en de Europese Unie: ontwikkelingen voor het hoger onderwijs na Maastricht

Van de Ven R.



's-Gravenhage, Nuffic, 1996, 70 S.
ISBN 90-5464-018-9

Dieses Buch behandelt das heutige und zukünftige Verhältnis und die Wechselwirkung zwischen den europäischen und den niederländischen Regelungen und Politiken im Bereich der Hochschulbildung anhand einiger aktueller Themen wie der niederländischen Studienfinanzierung.

Entwicklung der Beschäftigung von Akademikern in Österreich

Schedler K, Wratzfeld C.

Herausgeber: Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (BMWVK)
Wien, 1996, 140 p.
DE

Ziel der hier dokumentierten Studie ist die Darstellung und Analyse der Akademikerbeschäftigung in Österreich während der letzten vier Jahrzehnte. Die in diesem Zeitraum erfolgte Hochschulexpansion hat nicht alle Studienrichtungen in gleicher Weise erfaßt. Die Akademikerquote ist nicht nur gestiegen, sondern hat im Hinblick auf die Zusammensetzung der berufstätigen Akademiker in Österreich zu starken Verschiebungen geführt. Diese Verschiebungen hatten ihrerseits starke Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt sowie die berufliche Situation der Absolventen zur Folge. Die Studie umfaßt unter anderem die Untersuchung der Daten nach Studienrichtungen, berufliche Einmündungsbereiche nach Berufsunterklassen und Wirtschaftsbereichen sowie Arbeitsplatzsicherheit.

O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso

Cruz M.; Cruzeiro M., coord.

Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira, DEPGEF

Lissabon, 1995, 246 S.

ISBN 972-614-281-4

PT

In dieser Publikation sollen die aus der Entwicklung des Zugangssystems zum Hochschulwesen gewonnenen Erkenntnisse analysiert werden. Schwerpunkte dabei sind eine Untersuchung von Angebot und Nachfrage dieses Bildungssektors,

Hochschulzugangsbedingungen, die Darstellung des Hochschulangebotes sowie eine sozio-kulturelle, sozio-ökonomische und sozialpolitische Charakterisierung der Studierenden.

Zur Erreichung dieser Ziele stützt sich das Werk einerseits auf vorhandene statistische Angaben und andererseits auf eine Befragung der Studierenden des Hochschulsektors, bei der ca. 3000 Personen stichprobenartig interviewt wurden. Mit Hilfe der statistischen Daten sollten Morphologie und Entwicklung des Hochschulwesens genauer erfaßt werden. Mit der Befragung wurde vorrangig beabsichtigt, die Bevölkerungsgruppe der Studierenden an den portugiesischen Hochschulen zu charakterisieren.

Higher education policy in Finland

Ministry of Education

Helsinki, 1996, 118 S.

ISBN 951-53-0837-2

EN

Dieses Buch gibt eine allgemeine Einführung in das finnische Bildungssystem und seine Standards, bevor das Hochschulwesen und die Hochschulpolitik im einzelnen beschrieben werden. Es untersucht die Universitätsausbildung, ihre Struktur, Verwaltung und Evaluierung, Angebot und Nachfrage von Dienstleistungen, die Studentenpopulation, Mittel und Forschungsaktivitäten. Es folgt eine Beschreibung des sich immer stärker ausdehnenden Bereichs der Fachhochschulausbildung sowie der 1995 eingeleiteten Reform zur Internationalisierung des Hochschulwesens. Das Buch enthält einen statistischen Anhang, in dem die Zahlen für Finnland mit denen anderer OECD-Länder verglichen werden, und eine Bibliographie.

Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Stockholm, 1996, 29 S.

(Government bill 1995/96: 145)

Ministry of Education and Science,

Drottninggatan 16, S-103 33 Stockholm

Mit diesem Gesetz wird ab Herbst 1996 ein Pilotschema für einen neuen beruflichen Ausbildungsgang nach Abschluß der weiterführenden Sekundarstufe eingeführt. Diese neue nicht-universitäre Aus-



bildung soll dazu beitragen, qualifizierte, auf die Anforderungen einer modernen Güter- und Dienstleistungsproduktion vorbereitete Arbeitskräfte bereitzustellen. Die Informationstechnologie, eine wissensintensivere Produktion und eine „flachere“ Arbeitsorganisation erfordern höhere Kompetenzen, wo berufliche Bildung und Ausbildung auf höherer Sekundarschulebene bisher häufig ausreichten. Die neuen Kurse sollen gleichzeitig tiefgreifende theoretische Kompetenzen, einen praktischen Ansatz und eine starke Arbeitsplatzintegration beinhalten. Daher wird etwa ein Drittel der Ausbildungszeit dem Lernen am Arbeitsplatz, in einer Arbeitsumgebung vorbehalten bleiben. Das System ist für junge Leute gedacht, die ihre weiterführende Sekundarschulbildung abgeschlossen haben, und für Erwerbstätige, die ihre Qualifikationen auf den neuesten Stand bringen müssen.

Graduate utilisation in British industry: the initial impact of mass higher education

Mason, G.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR),

in: National Institute Economic Review (London), 2, 1996, S. 93-104

ISSN 0027-9501

Der jüngste Anstieg der Hochschuleilnehmerzahlen in Großbritannien hat sich so plötzlich und schnell vollzogen, daß jetzt ein intensives öffentliches Interesse an dessen Auswirkungen auf die Beschäftigungs- und Gehaltsaussichten für Universitätsabgänger entstanden ist. Besonders Besorgnis wurde geäußert über die Entwicklung bestimmter Phänomene, die mit der „Massenausbildung an Hochschu-

len“ nach amerikanischem Muster in Zusammenhang gebracht werden, beispielsweise die steigende Zahl der Universitätsabgänger, die „unter Qualifikation“ auf Arbeitsplätzen beschäftigt sind, die traditionell nicht mit Inhabern eines Universitätsdiploms besetzt waren, sowie Berichte über anscheinend immer stärkere Unterschiede in der „Qualität“ der Hochschulabgänger, die unterschiedliche Studiengänge belegt haben. Der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung liegt insbesondere auf den anfänglichen Auswirkungen der massiven Hochschulausbildung auf die Verwendung von Hochschulabgängern in Großbritannien, wobei argumentiert wird, es gebe enge Verbindungen zwischen der Qualitätseinschätzung der Diplome seitens der Arbeitgeber und der Art, wie Firmen auf das weiter zunehmende Angebot an Hochschulabgängern reagieren.

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de omvorming van de opleidingen en opties van de hogescholen van de Vlaamse Gemeenschap.

in: Belgisch Staatsblad / Moniteur belge (Brüssel) n° 95, 23/11, 1995, S. 31977-31989

NL

Belgisch Staatsblad/Moniteur belge, rue de Louvaing 40-42, B - 1000 Brüssel

Diese Indexierung enthält die Transformationstabellen für zwei- und vierjährige Erstausbildungen in Hochschuleinrichtungen der flämischen Gemeinschaft (Ausbildung und Wahlmöglichkeiten). Konkret befaßt sich dieser Gesetzestext mit geänderten Ausbildungsbezeichnungen für das akademische Jahr 1995-1996.





Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel.: 322+506 04 62/60
Fax: 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers – Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KØBENHAVN K
Tel.: 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax: 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel.: 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax: 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel.: 301+92 50 593
Fax: 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isías Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: 341+585 95 82/585 95 80
Fax: 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel.: 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax: 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merlié
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel.: 331+41 25 22 22
Fax: 331+477 374 20

IRL

FAS – The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel.: 3531+668 57 77
Fax: 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel.: 396+44 59 01
Fax: 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel.: 352+42 67 671
Fax: 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel.: 3173+680 08 00
Fax: 3173+612 34 25



Assoziierte Organisationen

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europäische Kommission
Generaldirektion XXII/B/3
(Allgemeine und berufliche Bildung,
Jugend)
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland – 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Isaias Largo Marquès
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel.: 3511+849 66 28
Fax: 3511+80 61 71

B

EURYDICE (Bildungsinformationsnetz in
der Europäischen Gemeinschaft)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax: 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (Internationale Arbeitsorganisation)
BIT (Internationales Arbeitsamt)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel.: 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax: 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 7/96 Pädagogische Innovationen

Entwicklungen der Funktionen von Bildung

- Berufliche Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union – Vielfalt der Funktionen und besondere Probleme (Joachim Münch)
- Offene, flexible Ausbildung. Sinnvoller und weniger sinnvoller Einsatz der offenen, flexiblen Ausbildung (Open & flexible Learning): Ergebnisse neuerer Fallstudien aus dem Vereinigten Königreich (Danny Beeton, Allan Duguid)
- Bietet mehr Technologie dem Lernenden mehr Wahlmöglichkeiten? Erfahrungen mit dem TeleScopia-Projekt (Betty Collis)

Modularisierung: Aspekte aus der Debatte in Deutschland und dem Vereinigten Königreich

- Zur Debatte über Modul-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (R. Zedler)
- Modulare Aus- und Weiterbildung. Vergleichende Betrachtung des Bildungswesens im Vereinigten Königreich und Deutschland (Dieter Hammer)
- Module in der Berufsbildung (Ulrich Wiegand)
- Modularisierung und Reform der Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich: einige Fakten (Sue Otter)

Kompetenzerwerb und Arbeitsorganisation

- Organisationsplanung und Lernen am Arbeitsplatz: ihre Wechselbeziehung in der Softwareindustrie (Dick Barton)

Ein Modell der Bewertung von Handlungskompetenzen

- Programmierte Aufgaben-Instrumente zur Erfassung „beruflicher Handlungskompetenz“ (Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle)

Ausbildung für Ausbilder: die Entwicklung der Zusammenarbeit in pädagogischen Teams

- Pädagogische Qualifizierung und Kooperationsförderung – ein Fortbildungsansatz für Personal in der beruflichen Bildung (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Aktuelle Entwicklungen in Portugal und Dänemark

- Berufspädagogische Innovation in Dänemark (Søren Nielsen)
- Neue Tendenzen in der beruflichen Bildung: zwei Beispiele für Innovation in Portugal (Maria Teresa Ambrósio)



Nr. 8-9/96 Lebenslanges Lernen: Retrospektive und Perspektiven

Verwirklichung einer Idee

- Für eine Politik der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung (Edith Cresson)
- Erstausbildung und Weiterbildung: Situation und Perspektiven in Portugal. Interview mit dem portugiesischen Bildungsminister Eduardo Marçal Grilo
- Lebenslanges Lernen in der Retrospektive (Denis Kallen)
- Betrachtung der Paradigmen des Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Anregungen für die Diskussion (Alain d'Iribarne)

Die Idee und die Fakten

- Wer nimmt an der allgemeinen und beruflichen Bildung teil? Eine Übersicht auf europäischer Ebene (Norman Davis)
- Betriebliche Weiterbildung – ein Beitrag zur Realisierung des lebenslangen Lernens? (Uwe Grünewald)
- Verfahrensweisen der Arbeitgeber in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Großbritannien (Jim Hillage)
- Die Weiterbildung aus Eigeninitiative in Frankreich: Niedergang oder Erneuerung? (Jean-François Germe/François Pottier)
- Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens (Ingrid Drexel)



- Lebenslanges Lernen als Thema von Sozialem Dialog und Kollektivvereinbarungen (Winfried Heidemann)

Ausbildungswege

- Weiterbildung für junge Erwachsene: zweite Chance oder Ergänzung? (Jordi Planas)
- Die kognitiven Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen (José Morais/Régine Kolinsky)
- Lernen als Lebensbegleitung? Psychologische und pädagogische Anmerkungen zur 'kognitiven Gesellschaft' (Klaus Künzel)

Weiterbildungschancen: zwei Beispiele aus Unternehmen

- Berufsbegleitende Ausbildung von Un- und Angelernten: Die „Qualifizierungsoffensive '95“ der Ford-Werke AG in Köln (Erich Behrendt/Peter Hakenberg)
- Das „Equal Opportunities Programme“ der irischen Elektrizitätsgesellschaft (Electricity Supply Board, ESB) (Winfried Heidemann/Freida Murray)

Nr. 11/97 Zusammenarbeit mit den mittel- und osteuropäischen Staaten

**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

Für die in nächster Zeit geplanten Ausgaben würde sich der redaktionelle Beirat über die unaufgeforderte Einsendung von Beiträgen freuen. Die Beiträge werden im Beirat diskutiert werden, wobei es ihm vorbehalten bleibt, über ihre Veröffentlichung zu entscheiden. Der Beirat setzt die Autoren von seiner Entscheidung in Kenntnis. Die Beiträge selbst sollten zwischen drei und zehn Seiten lang sein (Seite à 30 Zeilen, Zeile à 60 Anschläge) und sind an die Redaktion der Zeitschrift zu richten. Eine Rücksendung der Manuskripte an die Autoren ist nicht möglich.

**Geplante
Ausgaben**

Nr. 12/1997 Kompetenzen aufzeigen: Informationsbedarf im Hinblick auf die berufliche Mobilität

Nr. 13/1998 Die Finanzierung der beruflichen Bildung und Ausbildung

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- ☐ Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- ☐ Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" für zunächst ein Jahr (3 Ausgaben, ECU 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- ☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von 7 ECU (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
(Postfach) P.O.B. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki